

Erasmus School of
Social and
Behavioural Sciences

De school in het dorp Westerbroek

Tussenevaluatie Experiment

Menno Fenger
Babs Broekema
Marthe Korte
Robin Simonse

TUSSENEVALUATIE EXPERIMENT

'DE SCHOOL IN HET DORP WESTERBROEK'

Maart 2020

Menno Fenger
Babs Broekema
Marthe Korte
Robin Simonse

Inhoudsopgave

| | | |
|-----|---|----|
| 1. | Inleiding | 3 |
| 1.1 | Aanleiding..... | 3 |
| 1.2 | De Jan Ligthartschool | 4 |
| 1.3 | Onderzoeksvragen | 6 |
| 1.4 | Leeswijzer..... | 8 |
| 2. | Beoordelingskader..... | 9 |
| 2.1 | De strategische driehoek..... | 9 |
| 2.2 | De onderwijskwaliteit en de ontwikkeling van leerlingen..... | 11 |
| 2.3 | Operationele capaciteit: team, bestuur en schoolleiding | 16 |
| 2.4 | Steun en legitimiteit: de relatie met de lokale samenleving | 22 |
| 2.5 | Afsluiting | 25 |
| 3. | Onderzoeksaanpak..... | 27 |
| 3.1 | Dataverzameling | 27 |
| 3.2 | Dataverwerking en -analyse..... | 28 |
| 4. | Bevindingen..... | 29 |
| 4.1 | De onderwijskwaliteit en de ontwikkeling van leerlingen..... | 29 |
| 4.2 | Operationele capaciteit: team, bestuur en schoolleiding | 34 |
| 4.3 | Steun en legitimiteit: de relatie met de lokale samenleving | 43 |
| 5. | Conclusies | 48 |
| 5.1 | Antwoorden op de onderzoeksvragen..... | 48 |
| 5.2 | Conclusies over de beoogde effecten | 49 |
| 5.3 | Lessen uit het experiment | 53 |
| | Overzicht van gebruikte literatuur | 56 |

1. Inleiding

Het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' loopt sinds 1 september 2017 en is in maart 2020 halverwege de looptijd. Volgens de opzet van het experiment vindt na 2 ½ jaar een tussenevaluatie plaats vanuit wetenschappelijk perspectief door het Departement Bestuurskunde en Sociologie van de Erasmus Universiteit Rotterdam. Dit rapport bevat deze tussenevaluatie. Deze tussenevaluatie is erop gericht om inzicht te krijgen in de effecten van het experiment op de onderwijskwaliteit, de interne organisatie en bestuur van de school, en de relatie met de lokale gemeenschap.

1.1 Aanleiding

Vanwege een dalend aantal leerlingen worden klassen en scholen steeds kleiner. Deze daling zorgt enerzijds voor een bedreiging voor de continuïteit van de onderwijskwaliteit en anderzijds voor relatief hoge kosten voor schoolbesturen (Onderwijsraad, 2013: 10). Op basis hiervan adviseerde de Onderwijsraad in 2013 om basisscholen met minder dan 100 leerlingen te sluiten (Onderwijsraad, 2013: 7). Vooral in landelijke en dunbevolkte gebieden is het aantal basisscholen als gevolg hiervan sindsdien sterk afgenomen (Tabel 1). Volgens verschillende onderzoekers verdwijnt met de 'laatste school in het dorp' vaak echter ook de motor van sociale, maatschappelijke en economische verbindingen (Bingler, Diamond, Hill et al., 2002; Bovenhoff & Meier, 2015; Lyson, 2002; Simon & Steenbekkers, 2007; Tissen & Droogleevers-Fortuijn, 2012; Verenigde Zelfstandige Dorpsscholen (VZD), 2016: 3; Weenink, 2009).

Tabel 1. Aantal vestigingen basisonderwijs naar mate van stedelijkheid in de periode 2013-2018

| | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | Krimp 2018 t.o.v. 2013 |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------------------|
| Zeer sterk stedelijk | 1.079 | 1.068 | 1.061 | 1.054 | 1.046 | 1.049 | -30 |
| Sterk stedelijk | 1.731 | 1.722 | 1.701 | 1.687 | 1.665 | 1.652 | -79 |
| Matig stedelijk | 1.130 | 1.115 | 1.099 | 1.080 | 1.069 | 1.060 | -70 |
| Weinig stedelijk | 1.955 | 1.916 | 1.870 | 1.842 | 1.806 | 1.767 | -188 |
| Niet-stedelijk | 912 | 885 | 853 | 831 | 817 | 804 | -108 |
| Totaal | 6.807 | 6.706 | 6.584 | 6.494 | 6.403 | 6.332 | -475 |

Tabel 1: Ontwikkeling van het aantal basisscholen.

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2019a: 54.

Naast het advies kleine basisscholen te sluiten, adviseerde de Onderwijsraad experimentele initiatieven voor kleine scholen te steunen zodat scholen op korte termijn de gevolgen van dalende leerlingaantallen konden aanpakken (Onderwijsraad, 2013: 7). In lijn met het bovenstaande, heeft de Verenigde Zelfstandige Dorpsscholen (VZD) het plan gevat om op innovatieve wijze een verenigingsstructuur te vormen van scholen die met sluiting worden bedreigd in verschillende – geografisch

uiteenlopende – gebieden (VZD, 2016: 67). Het doel van de VZD is de ontwikkeling van een vernieuwend onderwijskundig concept waarbij dorp en school intensief bij elkaar zijn betrokken en elkaar wederzijds versterken om zo de sluiting van de ‘laatste scholen’ te voorkomen (VZD, 2016: 67). Hierbij is het uitgangspunt dat er in het onderwijsplan een herkenbare en meetbare relatie wordt gelegd tussen het onderwijs en de lokale gemeenschap.

Als eerste school in Nederland is de Jan Ligthartschool in Westerbroek in augustus 2017 volgens dit innovatieve concept van start gegaan. Deze start heeft het karakter van een experiment zoals bedoeld in de Experimentenwet 1970. Het experiment heeft een looptijd van 5 jaar en wordt wetenschappelijke begeleid door het Departement Bestuurskunde en Sociologie van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

1.2 De Jan Ligthartschool

Het dorp Westerbroek is ontstaan in de late middeleeuwen. Omstreeks 1250 vestigden de eerste inwoners zich in het gebied (Vries, 2015). Tot in de 19^e eeuw heeft het dorp vooral in het teken gestaan van de veenwinning. Bestuurlijk is het dorp sinds 1811 onderdeel van de gemeente Hoogezand, dat in 1949 fuseerde met de gemeente Sappemeer tot Hoogezand-Sappemeer. Op 1 januari 2018 ging deze gemeente op in de nieuwe gemeente Midden-Groningen. De geschiedenis van het onderwijs in Westerbroek gaat volgens de VZD terug tot ongeveer 1700, toen er sprake was van een zogeheten schuurschool. In 1846 wordt er voor het eerst een volwaardige school gebouwd in Westerbroek. In 1952 krijgt deze school de naam Jan Ligthartschool van de gemeenteraad en in 1969 wordt de school vervangen door een houten school tegenover de oude school. De oude school wordt door de bewoners van het dorp omgevormd tot het dorpshuis. In 1990 wordt deze houten school vervangen door de huidige school. Bij de bouw in 1990 had de school 41 leerlingen. Dit aantal groeide gestaag tot ruim 100 kinderen in 2007, waardoor de school twee maal moest worden uitgebreid. Door de veranderende bevolkingssamenstelling van het dorp en de veranderende economische situatie daalde dit aantal sinds 2007 (VZD, 2016). Tabel 2 geeft een overzicht van het leerlingenaantal van de school sinds het schooljaar 2010-2011.

| Schooljaar | Aantal leerlingen |
|------------|-------------------|
| 2010-2011 | 87 |
| 2011-2012 | 81 |
| 2012-2013 | 70 |
| 2013-2014 | 65 |
| 2014-2015 | 64 |
| 2015-2016 | 45 |
| 2016-2017 | 34 |
| 2017-2018 | 37 |
| 2018-2019 | 34 |
| 2019-2020 | 34 |

Tabel 2: Ontwikkeling leerlingenaantal Jan Ligthartschool.
Bron: DUO

In 2016 laat wethouder Erik Drenth weten van plan te zijn de school te sluiten. Enerzijds stelt hij dat de kosten van het open houden van de school te hoog zijn, anderzijds zijn er zorgen over de onderwijskwaliteit. Vanuit het dorp komt echter een tegenbeweging op gang. Verschillende opties worden verkend, en uiteindelijk besluit de school zich aan te sluiten bij het initiatief 'Verenigde Zelfstandige Dorpscholen (VZD)'. De VZD is een initiatief van de Zeeuw Jan Schuurman Hess die uit frustratie van de sluiting van de school in zijn woonplaats Kats op zoek is naar een oplossing voor kleine scholen. Het idee van de VZD is dat er bestuurlijke kringen van kleine scholen ontstaan die geografisch niet noodzakelijk met elkaar zijn verbonden. Door meerdere kleine scholen te bundelen ontstaat er financiële en bestuurlijke draagkracht om de ondersteunende processen in de scholen goed te laten lopen. Daarnaast kent de Wet op het Primair Onderwijs in art. 157 een uitzondering op de gemeentelijke opheffingsnorm, namelijk de gemiddelde schoolgrootte. Onder bepaalde voorwaarden kunnen locaties open blijven zolang het gemiddelde van alle scholen ruim boven de gemiddelde opheffingsnorm blijft van de gemeenten waarin deze scholen zijn gevestigd en het leerlingenaantal niet zakt onder de 23. Hoewel het idee van de VZD in het land op veel sympathie kan rekenen, krijgt het in de praktijk uitsluitend in Westerbroek gestalte in de vorm van een 5-jarig experiment. Dit experiment start op 1 september 2017. Het gebouw, de leerlingen en de bestuurlijke verantwoordelijkheid worden overgedragen aan de Stichting Jan Ligthartschool. Het kernidee van het experiment is de kruisbestuiving tussen dorp en school: 'een vitale school in een vitaal dorp' (VZD, 2016: 4). Hierbij is de onderwijsvisie 'het dorp in de school' ontwikkeld.

Het experiment heeft twee doelstellingen (VZD, 2016: 67):

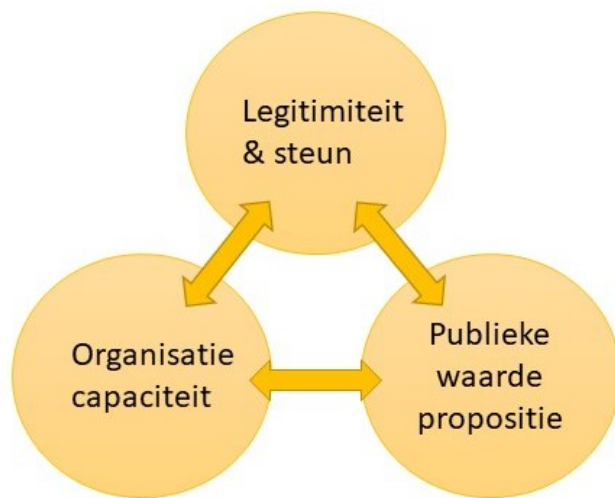
- *Vernieuwend kwalitatief hoogstaand onderwijs realiseren door participatie van de dorpsgemeenschap in de school. Ouders, dorpsbewoners, verenigingen, organisaties en ondernemers worden actief betrokken bij de school. Dit gebeurt in het onderwijskundig proces, en in de ondersteunende schoolprocessen (o.a. op facilitair gebied, door sponsoring en door bestuurlijke betrokkenheid). Dit concept leidt tot een vitale school.*
- *Het tweede doel van dit experiment is dat de betrokkenheid bij en verantwoordelijkheid voor de school een positief effect heeft op de sociale, economische en culturele kwaliteit van de dorpsgemeenschap Westerbroek (vitaal dorp).*

Op 5 maart 2020 laat de Jan Ligthartschool in een persbericht echter weten geen basis te zien voor de voortzetting van het experiment, Het bestuur stelt voor om de school alsnog te sluiten, dan wel te fuseren met een andere school. Deze tussen-evaluatie reflecteert op de eerste helft van de experimentperiode.

1.3 Onderzoeksvragen

Het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' wordt conform de experimentaanvraag in opdracht van het bestuur van de Jan Ligthartschool vanuit wetenschappelijk perspectief begeleid en geëvalueerd door het Departement Bestuurskunde en Sociologie, Erasmus Universiteit Rotterdam. Deze evaluatie is gericht op het verkrijgen van een beeld van de effecten van het experiment op de onderwijskwaliteit, de interne organisatie en bestuur, en de relatie met de lokale gemeenschap.

Om te onderzoeken in welke mate de prestaties van de school tegemoetkomen aan de behoeften van de lokale samenleving, en daarmee 'publieke waarde' is gecreëerd, wordt in deze evaluatie gebruik gemaakt van het '*public value framework*' (Moore, jaartal; Moore, 2013; Meynhardt, 2009). Dit framework wordt veel gebruikt om de meerwaarde van publieke organisaties te analyseren. In dit framework staat de zogeheten 'strategische driehoek' centraal: de publieke waarde propositie, de legitimiteit en steun van de omgeving en de organisatiecapaciteit (zie Figuur 1).



Figuur 1: De strategische driehoek (Moore, 1995; 2013).

Op grond van het bovenstaande kan de centrale vraag van deze tussenevaluatie als volgt worden geformuleerd: *Wat zijn de effecten van het experiment 'De school in het dorp Westerbroek'?* Deze centrale vraag kan, in lijn met de drie elementen uit de strategische driehoek, in drie deelvragen worden opgesplitst. In de eerste plaats staat de school voor de uitdaging om met een beperkte omvang en beperkte middelen leerlingen van uiteenlopende niveaus kwalitatief hoogwaardig onderwijs te bieden. Dit beschouwen wij als de publieke waarde propositie van de school. Omdat het onderzoeken en beoordelen van de onderwijskwaliteit primair een taak is van de Inspectie van het Onderwijs, richt deze evaluatie zich op de *meerwaarde* die het experiment heeft voor de leerlingen. De eerste deelvraag van dit onderzoek luidt daarom als volgt: *wat zijn de effecten van het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' op de leerlingen van de school?*

In de tweede plaats is de interne besturing en de organisatorische capaciteit van de school belangrijk voor de wijze waarop de school voldoet aan de behoeften van het publiek. Voor het *intern functioneren* van de school is de rol van de leerkrachten cruciaal. Hiertoe wordt geanalyseerd welke effecten het experiment heeft op de leerkrachten. De *organisatorische uitdagingen* van een kleine school zijn groot; enerzijds zit veel energie in het in de praktijk laten werken van het nieuwe bestuursmodel, anderzijds is een financieel duurzaam perspectief een uitdaging. Daartoe wordt onderzocht hoe interacties tussen directeur-bestuurder, de raad van toezicht en de dorpschoolvereniging verlopen, en tot welke opbrengsten die samenwerking heeft geleid. Dit betreft ook opbrengsten in het onderwijsondersteunende proces, zoals de inzet van het dorp op facilitair en materieel gebied.

Het bovenstaande leidt tot de tweede deelvraag van dit onderzoek: *wat zijn de effecten van het experiment 'De school in het dorp Westerbeek' op de leerkrachten van de school, bestuur/toezichthouders en op de ondersteunende processen in de school?*

Tot slot is specifiek voor de dorpsschool de relatie met diezelfde lokale gemeenschap van groot belang: de dorpsschool ontleent haar bestaansrecht aan die gemeenschap, maar draagt ook bij aan de leefbaarheid van die gemeenschap. Met andere woorden: de school is *meer* dan enkel een onderwijsinstantie en zou kunnen leiden tot binding aan het dorp, sociale cohesie, of behoud van voorzieningen (Leidelmeijer et al., 2011). De laatste deelvraag van dit onderzoek luidt daarom als volgt: *wat zijn de gevolgen van het experiment 'De school in het dorp Westerbeek' voor de lokale gemeenschap?*

1.4 Leeswijzer

Dit rapport is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 wordt het beoordelingskader geschetst voor deze evaluatie. Dit kader is vooral gebaseerd op literatuur over de voordelen en knelpunten van het functioneren van kleine scholen. Aansluitend geeft hoofdstuk 3 een overzicht van de opzet van deze tussenevaluatie. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van de tussenevaluatie getoond. In hoofdstuk 5 beschrijven wij de conclusies van deze tussenevaluatie. Daarbij gaan wij vooral in op de mate waarin het waarschijnlijk is dat de doelen van het experiment zullen worden bereikt na afloop van het experiment.

2. Beoordelingskader

De voornaamste criteria voor de beoordeling van de voortgang van het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' zijn gegeven in de experimentaanvraag. Om deze criteria in een breder perspectief te kunnen plaatsen, wordt in deze tussen-evaluatie echter enerzijds aangesloten bij het 'publieke waarden' denken zoals dat is ontwikkeld door Mark Moore (1995; 2013). Daarnaast sluiten wij aan bij reeds bestaande inzichten over de mogelijke effecten van kleine scholen. Deze inzichten groeperen wij aan de hand van de publieke waardentheorie langs drie lijnen: de doelen van de organisatie, de interne organisatie en de relatie tussen de organisatie en haar omgeving. Op basis hiervan creëren wij in dit hoofdstuk een kader voor de beoordeling van de voortgang van het experiment.

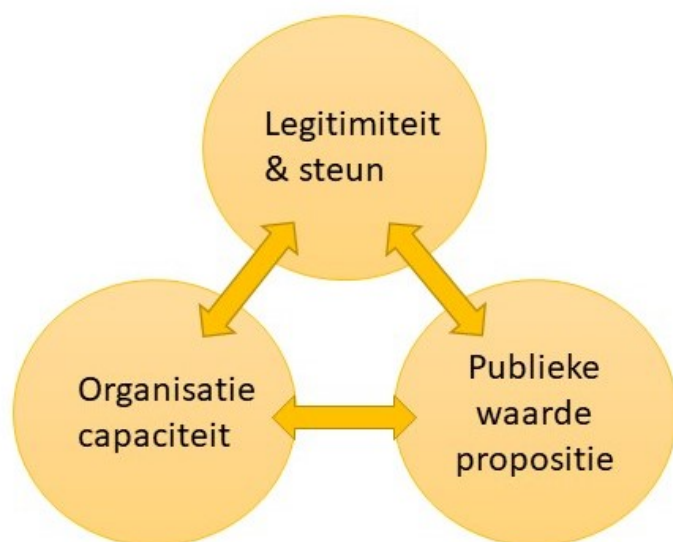
2.1 De strategische driehoek

Publieke organisaties dienen te voorzien in de behoeften van individuen, groepen of de samenleving als geheel. Het is daarom essentieel voor een publieke organisatie om zich bewust te zijn van de toegevoegde waarde die zij creëert. Dit is het uitgangspunt van het 'publieke waarde denken' zoals dat door Mark Moore aan de Universiteit van Harvard is ontwikkeld en anno 2020 over de hele wereld wordt gebruikt. Het begrip publieke waarde kan worden beschouwd als reactie op het bedrijfsmatige denken over de overheid zoals dat in de jaren '80 en '90 van de vorige eeuw dominant was, onder de noemer *new public management*. Het *new public management* gedachtengoed leidde tot een sterke focus op het beoordelen en afrekenen van publieke organisaties op duidelijk meetbare prestaties. Veel van de activiteiten van publieke organisaties zijn echter niet duidelijk meetbaar, zodat er een spanning dreigt te ontstaan tussen het *algemeen belang* dat de organisatie vervult en de prestaties waarop de organisatie wordt afgerekend. Zo is de CITO-score één van de makkelijkst meetbare prestaties van een school in het primaire onderwijs, maar het algemeen belang dat de school dient is veel breder dan uitsluitend de CITO-score van de leerlingen.

De publieke waardetheorie overbruggt deze kloof door te stellen dat het succes van publieke organisaties bepaald wordt door de publieke waarde die zij creëren. Dit nogal abstracte begrip verwijst naar de mate waarin de organisatie voorziet in de preferenties en behoeften van alle direct en indirect belanghebbenden bij de organisatie (zie Moore, 1995; Turkel & Turkel, 1995). In het publieke waarde denken zijn overheden of publieke organisaties dus succesvol als ze maatschappelijke meerwaarde creëren voor de samenleving. Deze meerwaarde kan bestaan uit tastbare, materiële opbrengsten, zoals leerlingen die doorstromen naar het voortgezet onderwijs, maar ook immateriële opbrengsten zoals geluk of een gemeenschapsge-

voel. Deze materiële en immateriële waarden kunnen betrekking hebben op individuen in de samenleving, zoals leerlingen of ouders, maar ook op de samenleving als collectief, zoals een lokale gemeenschap (zie Van der Torre et al., 2018). Publieke waarden van organisaties zijn relevant voor zowel de korte als de lange termijn (Moore, 1995).

Om publieke waarde te creëren, heeft een publieke organisatie drie elementen nodig die met elkaar in balans moeten zijn. Er moet allereerst een overtuigende publieke waardenpropositie tot stand komen: een coherent verhaal over de maatschappelijke meerwaarde die de organisatie wil bereiken. Deze ambitie moet vervolgens op de steun kunnen rekenen van de belanghebbenden in de *authorizing environment*. Moore (2013) verstaat onder de *authorizing environment* het geheel van partijen die het handelen van de organisatie van steun, legitimiteit en *resources* kunnen voorzien. Tot slot moet het samenstel van de kennis, kunde en middelen van de diverse organisatieonderdelen optellen tot voldoende operationele capaciteit – het praktische handelend vermogen – om de beoogde waarde daadwerkelijk te realiseren (zie Van der Torre et al. 2018). Deze strategische vereisten worden door Moore (2013) samengevoegd in de strategische driehoek (Figuur 2). Deze drie vereisten zorgen voor onderlinge terugkoppeling, maar ook voor ingewikkelde uitdagingen. Voor een volwaardige evaluatie dienen drie onderling-samenhangende vragen te worden beantwoord: wat is de publieke waarde die de organisatie probeert te creëren, waar ligt de legitimiteit en steun om dit te doen, en welke operationele capaciteit is hiervoor vereist (Anzsog, 2016)?



Figuur 2. Strategische driehoek Moore, 2013).

Als we de strategische driehoek vertalen naar de context van het experiment van de Jan Ligthartschool, kunnen we de doelen van het experiment als de publieke waarde propositie beschouwen: vernieuwend, kwalitatief hoogwaardig onderwijs met inzet van de dorpsgemeenschap waardoor de vitaliteit van het dorp behouden blijft. Hiervoor is organisatiecapaciteit vereist bij het team, de schoolleiding en het bestuur van de school. Tevens is hiervoor legitimiteit en steun vereist van leerlingen, ouders, dorpsbewoners en andere betrokkenen. In het vervolg van deze paragraaf zullen we de beoordelingscriteria voor het experiment volgens de onderdelen van de strategische driehoek bespreken.

2.2 De onderwijskwaliteit en de ontwikkeling van leerlingen

Het eerste onderdeel in het beoordelingskader van het experiment met de Jan Ligthartschool betreft de effecten van het experiment op de onderwijskwaliteit en de leerlingen. Gebaseerd op onderzoek van de Onderwijsinspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2012a), stelt de Onderwijsraad in 2013 dat kleine scholen meer risico lopen op onderwijs van onvoldoende kwaliteit (Onderwijsraad, 2013: 10). De heersende overtuiging is dat kleine scholen moeite hebben om te zorgen voor goede cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (Deunk & Doolaard, 2014: 6). Hierdoor boeken deze leerlingen minder leerwinst en zouden zij niet genoeg sociale contacten hebben met leeftijdsgenoten (Deunk & Doolaard, 2014: 1).

Toch is de wetenschappelijke literatuur niet volledig eenduidig op dit punt omdat naast de schoolgrootte ook de context van de klas, in het bijzonder de groepsgrootte en de groepssamenstelling, van belang lijkt te zijn (Boozer & Rouse, 2001; Dobbeltstein, Levin & Oosterbeek, 2002). In het experiment met de Jan Ligthartschool is niet alleen de omvang (en klasgrootte en -samenstelling) van de school onderdeel van het experiment, maar ook de vernieuwde onderwijsvisie. Vandaar dat wij in deze paragraaf nader ingaan op deze twee elementen. Het doel hiervan is om op basis van deze elementen tot bouwstenen te komen voor de beoordeling van de effecten van het experiment op de onderwijskwaliteit en de leerlingen. Daarbij moet worden aangetekend dat toezien op de onderwijskwaliteit een wettelijke taak is van de Inspectie van het Onderwijs. Ten aanzien van de beoordeling van de onderwijskwaliteit volgen wij dan ook het rapport van de Inspectie van het Onderwijs die de school in het voorjaar van 2019 heeft bezocht.

2.2.1 Onderwijskwaliteit

Omdat de onderwijskwaliteit in dit onderzoek wordt beoordeeld door de Inspectie van het Onderwijs, richt deze evaluatie zich op de *meerwaarde* die het experiment heeft voor de leerlingen bovenop de basiskwaliteit zoals die door de Inspectie wordt gewaarborgd. Eerst wordt onderzocht welke theoretische kennis bestaat

over de mogelijke meerwaarde die het experiment zou kunnen hebben voor de onderwijskwaliteit. Op grond van literatuuronderzoek kunnen we stellen de meerwaarde in de onderwijskwaliteit kan worden beoordeeld op drie punten: *scaffolding*, gestructureerd onderwijs, en het pedagogisch klimaat (Collins et al., 1989; Dennen, 2004; Oostdam, 2009; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000; Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2020; Van der Linden & Duffy, 2000).

Allereerst, *scaffolding* wil zeggen dat wanneer een leerling hulp nodig heeft tijdens het leerproces, tijdelijke ondersteuning wordt geboden. Een leraar kan bijvoorbeeld hardop meedenken met de leerling of aanwijzingen geven waardoor de leerling zelf op het juiste idee komt. Ook kan de leraar een deel van de oplossing geven of een lijst met aandachtspunten aanbieden. Op deze manier kan een leerling zich bepaalde vaardigheden eigen maken, wat de leerling zonder deze ondersteuning niet zou lukken (Dennen, 2004; Oostdam, 2009: 19; Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2020). Op een kleine school, maar voornamelijk in een kleine klas, is meer tijd en ruimte voor deze vorm van ondersteuning. Een leraar met een kleine klas heeft niet alleen maar ruimte voor *scaffolding* in het algemeen, maar kan dit stutten ook aanpassen aan iedere unieke situatie. Deze individuele aanpak kan in het verlengde daarvan leiden tot een verbeterde kwaliteit van het onderwijs.

Ten tweede, gestructureerd onderwijs richt zich op planmatig werken binnen een uitdagende leeromgeving (De Baat & Moerkens, 2013). Doelgericht en planmatig werken leidt tot een effectievere leertijd, wat resulteert in een verbetering van de onderwijskwaliteit omdat de overgebleven tijd kan worden besteed aan hiaten in de kennis van leerlingen (idem). Een uitdagende leeromgeving richt zich op het activeren van het denkvermogen. Deze omgeving kan in een kleine groep worden aangepast naar de omstandigheden van de leerling met verbetering van de onderwijskwaliteit tot gevolg. Deze individuele aanpak kan resulteren in het stimuleren van leeractiviteiten, zelfregulatie, reflectie en zelfevaluatie (Collins et al., 1989; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Op een kleine school, maar ook in een kleine klas, is meer tijd en ruimte om nadruk te leggen op deze gestructureerde vorm van onderwijs (Oostdam, 2009).

Tot slot, het pedagogisch klimaat op een kleine school is gericht op een positief emotionele atmosfeer tussen leerlingen en leraar, waarbij duidelijke regels en een ordelijke cultuur kunnen worden gehandhaafd. Dit klimaat leidt ertoe dat school wordt ervaren als een veilig plek, waarbij een prettige interactie tussen leerkrachten en leerlingen plaatsvindt. Het bestaan van deze positieve atmosfeer leidt tot een sterkere stimulans voor zowel leraar als leerling zich in te zetten voor beter onderwijs wat de kwaliteit ten goede komt (Oostdam, 2009: 18). In de context van het

experiment op de Jan Ligthartschool, wordt het bestaan van dit pedagogisch klimaat zelfs als uitgangspunt onderstreept.

2.2.2 Ontwikkeling van leerlingen

Schoolgrootte kan niet alleen de onderwijskwaliteit beïnvloeden, het kan ook een direct effect hebben op de cognitieve leerprestaties. In een grootschalige vergelijking van studies omtrent dit onderwerp, concluderen Luyten, Hendriks en Scheerens (2014) echter dat schoolgrootte niet per definitie van invloed lijkt te zijn op de cognitieve uitkomsten van leerlingen. Vaak wordt hierbij gekeken naar de prestaties bij lezen, taal en rekenen. In negen uitgevoerde studies op basisschool niveau gaf geen enkel onderzoek aan dat de prestaties van leerlingen toenemen naarmate de omvang van de school en de klassen toeneemt. Drie studies vonden zelfs helemaal geen relatie (Sadoski & Willson, 2006). Zes studies vonden daarentegen een negatief effect. Dat laatste wil zeggen dat naarmate de school kleiner wordt, cognitieve prestaties van leerlingen in zekere zin toenemen (Archibald, 2006; Kuziemko, 2006; Lee & Loeb, 2000; Ma & McIntyre, 2005; Newman et al. 2006).

Schoolgrootte is dus niet per definitie van invloed op de cognitieve ontwikkeling van kinderen, concluderen Luyten, Hendriks en Scheerens (2014). Zij concluderen ook dat schoolgrootte wel altijd van invloed is op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (Luyten, Hendriks & Scheerens, 2014: 17). Op grond van literatuuronderzoek onderscheiden we vier vormen van niet-cognitieve kenmerken die kunnen worden beïnvloed door de omvang van de school en de klas: gedrag, interne betrokkenheid, externe betrokkenheid en het zelfbeeld (bijv. Leithwood & Jantzi, 2009; Luyten, Hendriks & Scheerens, 2014; Finn, Pannazzo & Achilles, 2003).

Allereerst wordt het *gedrag* van leerlingen beïnvloed door de schoolgrootte. Het effect dat schoolgrootte heeft op gedrag wordt door Finn, Pannazzo en Achilles (2003) verklaard doormiddel van twee mechanismen: zichtbaarheid in tegenstelling tot anonimiteit en '*sense of belonging*'. Zij beredeneren dit als volgt: in kleine groepen is het individu zichtbaarder, neemt sneller verantwoordelijkheid op zich en zet zich meer in. Ook hebben deelnemers in kleine groepen meer het gevoel dat zij erbij horen. Hoe kleiner de groep hoe groter de kans dat men een gemeenschappelijk doel nastreeft en hoe meer leden geneigd zijn elkaar te helpen. Gedrag wordt uiteengezet in een aantal concepten: (1) aanwezigheid en spijbelgedrag; (2) wan- en pestgedrag; en (3) vriendschappen. Schoolgrootte kan ten eerste van invloed zijn op de aanwezigheid en het spijbelgedrag van leerlingen (Luyten, Hendriks & Scheerens, 2014: 12). Van de twee studies die werden uitgevoerd op basisscholen en elf op middelbare scholen toonden de meerderheid aan dat kleine scholen hierin beter scoren dan grote scholen (Leithwood & Jantzi (2009). In aanvulling op de mechanismen omschreven door Finn, Pannazzo en Achilles (2003), geven

Leithwood en Jantzi (2009) een aantal redenen voor deze uitkomsten: op grote scholen is vaak sprake van meer leerlingen per leraar en op kleine scholen bestaat er een andere omgangsnorm tussen leraar en leerling. Kleine scholen hebben daarvoor een voordeel ten opzichte van grotere scholen: *“Organizational trust, member commitment to a common purpose, and more frequent contact with people with whom members share their difficulties, uncertainties and ambitions”* (Lee & Burkam 2003: 385, geciteerd door Leithwood & Jantzi, 2009). Ook vindt op kleinere scholen minder wangedrag plaats. Deze bevinding wordt door Ma (2001) verbonden aan pestgedrag. Op een kleinere school bestaat er een andere relatie tussen een pester en het slachtoffer doordat er meer betrokkenheid van ouders en de lokale gemeenschap is. Deze vorm van extra controle vermindert het pestgedrag in zijn geheel. Daarnaast ontstaan andere sociale relaties tussen leerlingen. Hierbij bestaan niet enkel vriendschappen tussen leerlingen met dezelfde leeftijd en sekse, maar verticale vriendschappen waarbij leerlingen onderling behulpzaam en aardig zijn (Dodendorf, 1983; Nash et al., 1976).

Ten tweede wordt door verschillende wetenschappers verondersteld dat een kleine school ertoe leidt dat leerlingen zich significant sterker verbonden en betrokken voelen met en meer participeren in de school (bijv. Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Kuziemko, 2006; Silins & Mulford, 2004). Deze verbondenheid gaat dus verder dan alleen aanwezig zijn in de les. Betrokkenheid is bijvoorbeeld de visie van de leerling over de verhoudingen binnen de school of hun visie op de relevantie van hun schoolwerk voor hun latere leven. Participatie betreft bijvoorbeeld de betrokkenheid binnen het klaslokaal of bereidheid om extra schoolwerk te doen (Silins & Mulford, 2004: 451). Doordat op kleine scholen een andere verhouding bestaat tussen de leerling en de school, is deze verbondenheid sterker dan op een grotere school. In de context van het experiment, kan deze betrokkenheid verder strekken dan de school. Indien het dorp intensief wordt betrokken bij de ontwikkeling van het onderwijs, zouden leerlingen andersom verbondenheid moeten voelen met het dorp in termen van burgerschapsvorming (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Ten derde veronderstellen Feldman en Matjasko (2007) dat niet alleen de interne maar ook de externe betrokkenheid van leerlingen toeneemt wanneer zij leerling zijn op een kleine school. Dit verhoogt het gevoel van verbondenheid met de gemeenschap en leidt tot een toename in participatie van buitenschoolse activiteiten (Crosnoe et al., 2004). In een Amerikaans onderzoek van Crosnoe en collega's (2004) wordt deelname aan 33 verschillende activiteiten zoals sport, academische activiteiten, of podiumkunsten onderzocht. Zij concluderen dat naarmate de omvang van de school toeneemt, de hoeveelheid buitenschoolse activiteiten van leerlingen afneemt. Deze bevindingen worden bevestigd door resultaten van Coladarcì en Cobb (1996), McNeal (1999) en Feldman en Matjasko (2007). In het licht van de

Jan Ligthartschool is deze externe betrokkenheid extra relevant, gezien het de laatste school in het dorp betreft. Door de verbinding tussen de school en het dorp, zouden leerlingen zich extra verbonden moeten voelen met de lokale gemeenschap. Dit onderstreept de Jan Ligthartschool in de beoogde effecten in haar onderwijsvisie als volgt:

- Leerlingen hebben ervaren dat dorpsbewoners een waardevolle inbreng hebben gehad op het onderwijsproces en kunnen ook aangeven wat zij van dorpsbewoners hebben geleerd.
- Leerlingen hebben geleerd dat ze onderdeel zijn van een dorpsgemeenschap, dat het waardevol is om je voor een ander in te zetten, om interesses te delen en hebben daardoor een 'bredere scope' voor de wereld om hen heen.

Tot slot, eerdere studies hebben ook onderzocht wat het effect van schoolgrootte is op een leerling eigenwaarde of zelfbeeld. Dit zelfbeeld wordt vertaald in de waarde of gevoel van waarde dat een leerling zichzelf zou geven (Coladarci & Cobb, 1996; Holland & Andre, 1994: 345). Leithwood en Jantzi (2009) veronderstellen dat in kleinere scholen een hoger persoonlijk en academisch zelfbeeld wordt gecreëerd door de persoonlijke aandacht die een leerling hier ontvangt ten opzichte van een leerling op een grote school (Leithwood & Jantzi, 2009). Deze onderzoeken vinden echter geen significante relatie. Toch onderstreept de Jan Ligthartschool juist dit specifieke punt in haar beoogde effecten voor de leerlingen:

- Leerlingen verlaten na 8 jaar de school vol zelfvertrouwen, zelfbewust van hun persoonlijke en sociale kwaliteiten, met vele vaardigheden en kennis (waarbij meer is geleerd dan in de eindtermen staat). Zij hebben geleerd wat ze waar zijn en hoe je gedragen wordt door en bijdraagt aan de samenleving. De leerlingen stappen naar ieders vermogen, goed toegerust, leergierig, ontwikkelingsgericht, nieuwsgierig, onderzoekend en open de wereld in.
- De inbreng van het dorp in het onderwijs heeft bijgedragen aan de persoonlijke, sociale, motorische, creatieve en cognitieve ontwikkeling van de kinderen.

Tezamen leiden de kennis uit de theorie en de beoogde effecten vanuit het onderwijsplan tot bouwstenen voor de beoordeling van de effecten van het experiment op de onderwijskwaliteit en de leerlingen. Deze worden schematisch weergegeven in tabel 3.

| Aspect | Uitwerking | Factoren |
|--|---|---|
| Onderwijskwaliteit meerwaarde | | |
| <i>Scaffolding</i> | Aanwezigheid van tijdelijke ondersteuning van het leerproces. | Leraar denkt hardop mee Leraar geeft aanwijzingen Leraar geeft deel van de oplossing Leraar geeft lijst met aandachtspunten |
| <i>Gestructureerd onderwijs</i> | Onderwijs is doelgericht, planmatig en wordt geboden in een uitdagende leeromgeving. | Toename effectieve leertijd Leeromgeving gericht op activeren denkvermogen Toename leeractiviteiten, zelfregulatie, reflectie en zelfevaluatie van leerlingen |
| <i>Pedagogisch klimaat</i> | De school is een veilige plek met duidelijke regels en een ordelijke cultuur van discipline. | School is/voelt veilig Sprake van duidelijke regels Positieve interactie tussen leraar en leerling Grote fysieke veiligheid |
| Cognitieve ontwikkeling | | |
| <i>Cognitieve ontwikkeling</i> | Leerlingen scoren voldoende of goed op cognitieve kwaliteiten. | Ontwikkeling taal Ontwikkeling rekenen Ontwikkeling lezen |
| Sociaal-emotionele ontwikkeling | | |
| <i>Gedrag</i> | Leerlingen vertonen door zichtbaarheid en <i>sense of belonging</i> positief gedrag ten opzichte van de school en elkaar. | Minder spijbelen Meer actieve betrokkenheid in de les Minder wangedrag Minder pestgedrag Aanwezigheid verticale vriendschappen Aanwezigheid cros-geslacht vriendschappen |
| <i>Interne betrokkenheid</i> | Leerlingen voelen zich significant sterker verbonden en betrokken bij de school. | Meer participatie bij school activiteiten Meer betrokken voelen bij de school Visie leerlingen op relevantie school voor later Bereidheid extra schoolwerk te doen |
| <i>Externe betrokkenheid</i> | Leerlingen voelen zich significant sterker verbonden en betrokken bij het dorp. | Meer verbondenheid bij het dorp Leerlingen ervaren waardevolle inbreng van het dorp Leerlingen leren van dorpsbewoners Visie leerlingen op relevantie dorp Deelname aan sport, academische activiteiten, podiumkunsten, dorpsactiviteiten Leerlingen hebben een bredere scope voor wereld Leerlingen zetten zich in voor anderen buiten de school |
| <i>Zelfbeeld</i> | Leerlingen hebben een significant beter persoonlijk zelfbeeld. | Zelfvertrouwen Zelfbewustzijn over sociale kwaliteiten Beeld over gedrag in de samenleving Academisch zelfbeeld: vaardigheden en kennis |

Tabel 3: Beoordelingskader onderwijskwaliteit en ontwikkeling van leerlingen.

2.3 Operationele capaciteit: team, bestuur en schoolleiding

Het tweede element in de strategische driehoek is de operationele capaciteit. In het kader van het experiment 'School en dorp Westerbroek' wordt de operationele capaciteit vooral bepaald door het functioneren van en de onderlinge samenwerking tussen de leerkrachten en het team, de schoolleiding en het bestuur. Onderzoek laat daarbij zien dat de omvang van de school van invloed kan zijn op de kenmerken van de leerkracht (en het leerkrachtenteam) en de interne organisatie van de

school (Scheerens & Bosker, 1997). De interne organisatie is voor kleine scholen relatief belangrijker dan voor grote scholen, omdat een negatief effect van bijvoorbeeld een slecht functionerend bestuur of een minder goede leraar groter zijn dan op een grotere school (Rekers-Mombart & Hulshof, 2017).

2.3.1 Functioneren van het team van leerkrachten

In veel onderwijskundig onderzoek wordt de kwaliteit van de leerkracht beschouwd als de belangrijkste beïnvloedbare, bepalende factor voor het onderwijssucces van leerlingen (zie onder meer Darling-Hammond, 1997; Faber, Van der Horst & Visscher, 2013: 7). Belangrijke aspecten voor de individuele leerkracht die samenhangen met kwaliteit zijn de klassenmanagement-vaardigheden, de aanwezige professionaliseringsmogelijkheden, de ervaren werkdruk en de tevredenheid met het vak (Faber, Van der Horst & Visscher, 2013; Leithwood & Jantzi, 2009). De invloed van de omvang van de school en de klas op deze factoren is daarbij nogal diffuus.

Uit ons literatuuronderzoek komen de volgende positieve gevolgen van een kleine school naar voren: tevredenheid en vrijheid in de ontwikkeling van het curriculum. Leraren op kleine scholen lijken over het algemeen een positievere mening te hebben over hun werk dan leraren op grote scholen (Leithwood & Jantzi, 2009: 482-483). Dit betreft niet enkel het geven van onderwijs, maar ook meer tevredenheid over hoe conflicten worden opgelost, relaties tussen collega's en het onderwijsprogramma van de school (Eberts, Schwartz & Stone, 1990). Deze positieve houding wordt verklaard door twee mechanismen. Enerzijds wordt gewezen op het sociale klimaat van een kleine school. De onderlinge banden tussen leerkrachten in een kleine school zouden sterker zijn dan op een grote school. Anderzijds komt deze tevredenheid voort uit de waardering, de mate van zelfstandigheid en het vertrouwen dat leerkrachten op kleine scholen ontvangen (Hargreaves, 2009). Dit gevoel van waardering ontvangen leraren van de leerlingen, de ouders, de lokale gemeenschap en door de schoolbestuurders.

Op kleine scholen is meer ruimte om te experimenteren, omdat dit makkelijker is te organiseren in kleine teams (Baker & Ambrose, 1985, geciteerd in Deunk & Dool-aard, 2013: 15). Dit betekent dat er kan worden geëxperimenteerd met vakdocenten of specialisten afkomstig uit de lokale omgeving. Kleine scholen hebben daardoor vaak meer variatie in hun curriculum dan grote scholen (Vulliamy & Webb, 1995). Deze ruimte inspireert leerkrachten om hiermee aan de slag te gaan, wat het vak als leerkracht uitdagender maakt. In de experimentaanvraag voor de Jan Ligthart-school zijn twee beoogde effecten geformuleerd die hiermee nauw samenhangen:

- Leerkrachten hebben nieuwe en innovatieve lesmethoden ontwikkeld door de betrokkenheid en inzet van dorpsbewoners bij het onderwijsproces.
- Leerkrachten geven onderwijs op een hoog niveau, mede door de inspiratie die zij opdoen in de contacten met dorpsbewoners en de projectvormen die met dorpsbewoners zijn ontwikkeld en uitgevoerd.

Naast positieve effecten kunnen de omvang van de klas en de school echter ook negatieve effecten hebben. Zo kan het functioneren van het team negatief worden beïnvloed door de hoge werkdruk en de beperkte professionaliseringsmogelijkheden (Rekers-Mombarg & Hulshof, 2017; Faber, Van der Horst & Visscher, 2013: 7).

De negatieve effecten hebben voor een groot deel te maken met de hogere ervaren werkdruk van leraren op kleine scholen (Faber, Van der Horst & Visscher, 2013). "Uit een regio-onderzoek van de Onderwijsinspectie blijkt dat leraren een hogere werkdruk ervaren op scholen waarvan het leerlingenaantal krimpt, bovendien geldt dit sterker voor de leraren op kleine scholen" (Inspectie van het Onderwijs, 2012b; geciteerd in Faber, Van der Horst & Visscher, 2013: 6). Op de lange termijn toont onderzoek aan dat het voor kleine scholen mede hierdoor lastiger is om geschikte leraren te vinden en lange tijd vast te houden (Leithwood & Jantzi, 482).

Deze hogere ervaren werkdruk heeft enerzijds te maken met de meer complexe klassenmanagementvaardigheden die vereist zijn bij de leraren. Leerlingen op kleine scholen zitten vaak met meerdere groepen in dezelfde klas, er wordt dan met dubbele of meervoudig dubbele combinatiegroepen gewerkt (Faber, Van der Horst & Visscher, 2013: 7). Daarnaast houden kleine scholen vaak risicoleerlingen vast (Faber, Van der Horst & Visscher, 2013). Dit vereist van een leraar om grote klassenmanagementvaardigheden te ontwikkelen en toe te passen. Dit kan leiden tot stress waarbij de kwaliteit van het lesgeven onder druk kan komen te staan (Inspectie van het Onderwijs, 2009; Tsiakkios & Pashiardis, 2002; Van der Wouw et al. 2010). Anderzijds heeft een hogere ervaren werkdruk te maken met de collectieve activiteiten die georganiseerd moeten worden. Een kleine school heeft meestal dezelfde collectieve activiteiten als een grote school, zoals het Kerstfeest of schoolreisjes. In vergelijking met grote scholen, dienen deze activiteiten te worden georganiseerd door een kleiner team van leraren, wat naast alle andere organisatie taken van leraren de werkdruk snel kan verhogen (Kooijman, Huijbregts & Gerrits, 2009). De organisatie hiervan vindt daardoor vaak plaats buiten kantooruren (Bushnell, 2001).

Ook stellen Faber, Van der Horst & Visscher (2013) dat de professionaliseringsmogelijkheden in kleine scholen vaak relatief beperkt zijn. Als het team waarmee gewerkt wordt een gegeven is, dient het functioneren van de bestaande groep leraren bevorderd te worden. Dit functioneren kan op twee manieren worden vergroot: door onderlinge kennisuitwisseling en professionele bijscholing van de leraren. Allereerst is het van cruciaal belang dat leraren belangrijke kennis en vaardigheden onderling met elkaar uitwisselen (Van der Wouw et al., 2010). In een kleine school kent men minder van deze uitwisselingsmogelijkheden doordat er minder leraren zijn om de kennis uit te wisselen, leraren volledig andere groepen bedienen, en er minder tijd voor is om deze kennis uit te wisselen, waardoor de professionalisering van het team kan worden bedreigd. Dit verschijnsel wordt wel 'professionele isola-

tie' genoemd (zie Pauwels, 2009). In kleine scholen zijn daarnaast de professionaliseringsmogelijkheden voor leraren minder aanwezig dan in grote scholen (Faber, Van der Horst & Visscher, 2013). Dit gebrek aan professionaliseringsmogelijkheden wordt versterkt in kleine scholen doordat daar vaak minder mogelijkheden zijn tot bijscholing zijn vanwege een gebrek aan financiële middelen of tijd.

2.3.2 De schoolleiding en het bestuur

Zoals eerder beschreven wordt er met deze evaluatie ook gekeken naar het functioneren van de schoolleiding, in het bijzonder het bestuur en de toezichthouders. De besturing van een basisschool kent vele vormen en het is een illusie te denken dat onderwijsleerprocessen zodanig simpel zijn dat ze zomaar te besturen zijn (Hooge, 2013). Door een minder efficiënte schoolorganisatie zouden kleine scholen hierin kwetsbaarder kunnen zijn dan grote scholen (Faber, Van der Horst & Visscher, 2013: 7). Uit de literatuurstudie blijkt dat verschillende elementen binnen deze schoolorganisatie van essentieel belang zijn voor het functioneren van de school.

Om de relatie tussen het team en de besturing optimaal te laten functioneren, wordt in de wetenschap gesproken van teamprestaties in de term van '*high performance teams*'. Kuipers en Groeneveld (2014) beschrijven dat teams in de publieke sector kunnen excelleren, maar dat er wel bepaalde factoren zijn die de prestaties van deze teams beïnvloeden. Zo is de bevologenheid van het team belangrijk om de processen binnen het teamwerk om te kunnen zetten naar concrete prestaties. Daarnaast is het voor ieder belangrijk zelfstandige verantwoordelijkheid te voelen en initiatief te nemen, ook wel zelfmanagement genoemd (Kuipers & Groeneveld, 2014). Vervolgens wordt benoemd dat een doelgericht, taakgerichte en stakeholdergerichte samenwerking essentieel is voor de daadwerkelijke prestaties. Zo moeten de doelen helder en aansprekend zijn en moeten teamleden een gedeelde verantwoordelijkheid en inzet hebben om die doelen te bereiken. Hiervoor is een slimme onderlinge informatie-uitwisseling en kennisbenutting nodig bij het uitvoeren van de taken van het team en is afstemming nodig met de anderen buiten dit team die ook een belang hebben bij de producten of diensten die het team levert (Kuipers & Groeneveld, 2014). Ten slotte is de leiderschapsstijl en bijbehorend gedrag van de leidinggevende cruciaal voor het komen tot excellente prestaties (Kuipers & Groeneveld, 2014). Schoolgrootte kan vervolgens van invloed zijn op deze elementen.

Naast de *performance* van het team als geheel is de rol van de *schoolleider* en het type leiderschap dat wordt gehanteerd cruciaal voor de efficiënte besturing van een school. De rol van de schoolleider – in dit geval de directeur-bestuurder – op een kleine school kan echter extreem complex zijn en zorgen voor een hoge werkdruk (Deunk & Doolaard, 2013). De hoge werkdruk kan voortkomen uit een combinatie

van bestuurlijke taken, het aansturen van het team, het communiceren met ouders, het overleg met toezichthouders en belangengroepen, en in extreme gevallen zelfs onderwijstaken (McGarr & Kearney, 2009; Wilson, 2008). Een schoolleider op een kleine school heeft daarmee een heel ander profiel dan een schoolleider op een grote school (Wilson, 2008). Deze dubbelrol vereist dat de schoolleider en de bestuurders elkaar wederzijds steunen in hun rollen, maar dat de rolverdeling daarbij ook duidelijk blijft (Ranson et al., 2007). Deze steun is op een kleine school zoals de Jan Ligthartschool extra noodzakelijk, waarbij niet alleen steun van de toezichthouders, maar ook de dorpsgemeenschap nodig is voor een directeur-bestuurder om de taak succesvol te kunnen beoefenen. In de experimentaanvraag zijn deze kwetsbaarheden erkend. Vandaar dat er twee beoogde effecten zijn geformuleerd die gericht zijn op de ondersteuning van het functioneren van de directeur-bestuurder:

- De directeur-bestuurder ervaart de raad van toezicht als een betrokken, constructieve raad die open staat voor dialoog en voelt zich gesteund door de toezichthouder bij de realisering van de doelen van de school.
- De directeur-bestuurder ervaart een positieve dynamiek in de school door de brede steun van de dorpsgemeenschap (het dorp draagt de school).

Ook de *toezichthouders* hebben een cruciale rol. Voorbeelden uit de praktijk laten zien dat het voor het bestuur en de bestuurders belangrijk is dat zij gewaardeerd worden, dat zij de diversiteit van de gemeenschap representeren en de waarden en ethos van de school uitdragen (Ranson et al., 2005). Het is daarbij essentieel voor het succes van de school om de ouders en gemeenschap te betrekken en daar een nauwe band mee op te bouwen (Polder, Karsten & Koopman, 2005). Dit is ook weerspiegelt in een van de beoogde effecten van de experimentaanvraag:

- De diversiteit in de samenstelling van de raad van toezicht (voordrachten uit VZD, dorpschoolvereniging, MR) is een meerwaarde voor de bestuurlijke kwaliteit van de school.

Tot slot geldt voor het functioneren van het bestuur en de schoolleiding wat voor alle organisaties geldt: communicatie en een heldere rol- en taakverdeling zijn van cruciaal belang (Polder, Karsten en Koopman, 2005). Tabel 4 vat de elementen die in deze paragraaf zijn beschreven ten aanzien van de operationele capaciteit samen.

| Aspect | Uitwerking | Factoren |
|--------------------------------------|--|---|
| Functioneren van het team | | |
| <i>Tevredenheid</i> | Het algemene beeld van leraren op hun werk. | Gevoel van waardering van leerlingen, ouders, bestuurders en het dorp Gevoel van vertrouwen van leerlingen, ouders, bestuurders en het dorp Hoge mate van zelfstandigheid Positief sociaal klimaat Ervaart positieve relatie tussen leraren Conflict oplossend vermogen van het team |
| <i>Vak ontwikkeling</i> | De houding van de leerkracht ten opzichte van het vak. | Ruimte voor experimenten Betrokkenheid dorpsbewoners bij onderwijs Houding leerkracht ten opzichte van het vak |
| <i>Werkdruk</i> | De ervaren werkdruk van leraren en het team. | Werken met combinatieklassen Klassenmanagementvaardigheden Buitenschoolse activiteiten organisatie |
| | Leraren ervaren mate van professionaliteit op eigen functie en binnen het team. | Professionele isolatie Beperkte expertise binnen het team Onderwijskundig leiderschap Voldoende leerkrachten langdurig in dienst Onderlinge kennisuitwisseling Professionele bijscholing van leerkrachten |
| Functioneren schoolleiding | | |
| <i>Performance</i> | Factoren die van invloed zijn op de prestaties van het gehele bestuur en het leraren team tezamen. | Bevlogenheid team Ruimte voor initiatief (zelfmanagement) Doelen helder en aansprekend Gedeelde verantwoordelijkheid dragen Onderlinge informatie-uitwisseling en kennisbenutting Afstemming met mensen buiten dit team Leiderschapstijl en bijbehorend gedrag van leidinggevende |
| <i>Werkdruk directeur-bestuurder</i> | De ervaren werkdruk van de directeur-bestuurder. | Hoeveelheid bestuurlijke taken Intensiteit aansturen team Communicatie met ouders Overleg met toezichthouders en belangengroepen Onderwijstaken Steun vanuit bestuurders Steun vanuit dorpsgemeenschap |
| <i>Functie toezichthouders</i> | De rol van toezichthouders. | Deelname aan leerproces leraren Plannen, coördineren en verbeteren van curriculum Bestuurders representeren diversiteit van gemeenschap Dragen ethos en waarden van school uit Zetten beschikbare middelen strategisch in |
| <i>Taakverdeling</i> | Alle betrokken actoren in het bestuur hebben een duidelijke taakverdeling. | Schoolleider en bestuurders hebben duidelijk onderscheiden rollen Ouders hebben een duidelijke rol Gemeenschap heeft een duidelijke rol Besparing op materiele kosten door inzet dorpsgemeenschap. |
| <i>Communicatie</i> | Tussen alle betrokken actoren vindt een tijdige en heldere communicatie plaats. | Informatievoorziening aan actoren is tijdig Informatievoorziening aan actoren is helder Informatievoorziening aan actoren is transparant |

Tabel 4: Beoordelingskader functioneren team en schoolleiding.

2.4 Steun en legitimiteit: de relatie met de lokale samenleving

Het laatste onderdeel in de strategische driehoek betreft de steun en legitimiteit, in dit geval vooral vanuit de lokale samenleving. In het algemeen wordt gesteld dat in een klein dorp de school vaak wordt gezien als een grote verbindende factor in een lokale gemeenschap (Dijkstra, 2012; Nash et al., 1976). Meer in het bijzonder kan daarbij een onderscheid worden gemaakt tussen de rol die de school speelt voor de leerlingen, voor de ouders en voor het dorp als geheel. Dit hoofdstuk is dan ook langs deze lijnen opgebouwd.

2.4.1 Leerlingenaantallen

Een basisschool kan ten minste twee functies vervullen. Allereerst, verschillende onderzoekers hebben beargumenteerd dat er een sterkere verbinding moet ontstaan tussen scholen en hun omgeving (Epstein, 1990; Rowe, 1993; Rutherford & Billig, 1995), waardoor de school kan dienen als lokale ontmoetingsplek (Dijkstra, 2012). Ouders met schoolgaande kinderen hebben onderling meer contact via de school dankzij de – in zekere zin afgedwongen – schoolactiviteiten (Bushnell, 1997; Nash et al., 1976). Deze betrokkenheid kan echter ook paradoxaal werken. De betrokken- en verbondenheid van ouders kan namelijk leiden tot een zekere afstand tussen “de groep ouders en ouders die hun kinderen naar een andere school laten gaan en volwassenen zonder kinderen” (Bushnell 2001; Walker, 2010 geciteerd in Deunk & Doolaard, 2014: 28). De meest voor de hand liggende indicator voor de steun en legitimiteit van een school in een klein dorp is het aandeel leerlingen in de basisschoolleeftijd dat naar de school gaat. Daar waar ouders in het verleden vaak automatisch voor de meest nabije school kozen, is het keuzeproces van ouders anno 2020 van veel meer factoren afhankelijk zoals de kwaliteit van het onderwijs, het type onderwijs dat wordt aangeboden, de reputatie van de school, de aanwezigheid van overige voorzieningen als buitenschoolse opvang en kinderopvang en de woon-werksituatie van de ouders (zie Huising en Bosman, 2011). Het leerlingenaantal van een school hangt dus niet alleen af van de demografische samenstelling van het dorp of de buurt waarin de school staat, maar ook van het keuzeproces van de ouders. Vandaar dat in de experimentaanvraag een kwantitatieve doelstelling is opgenomen met betrekking tot het leerlingenaantal:

- Het aantal kinderen dat de school bezoekt, stijgt jaarlijks. Het aantal kinderen afkomstig uit het dorp Westerbroek stijgt jaarlijks. Elk jaar bezoekt meer dan 80 procent van de kinderen uit het dorp die 4 jaar worden de school.

Daarnaast is het van belang dat er zicht is op continuïteit van de school na afloop van de experimentperiode. Ouders kiezen niet graag een school waarvan het onzeker is of het kind er de hele lagere-schoolperiode kan blijven. Vandaar dat het van

belang is dat de school na afloop van de experimentperiode boven de opheffingsnorm zit. Dit heeft uiteraard zowel te maken met het aantal leerlingen als met de opheffingsnorm. In dat kader heeft de gemeente Midden-Groningen het Ministerie van OCW verzocht om de opheffingsnorm voor de gemeente te splitsen in een opheffingsnorm voor het landelijk gebied en voor het stedelijk gebied. Het ministerie stemde daar niet mee in en heeft de opheffingsnorm voor de gemeente Midden-Groningen vastgesteld op 54 (Gemeente Midden-Groningen, 2019).

2.4.2 Relatie met de ouders

In de literatuur worden verschillende rollen van ouders op school onderscheiden. Karsten et al. (2006) maken op basis van uitgebreid literatuuronderzoek een onderscheid tussen een ondersteuningsmodel en een partnerschapsmodel. In het ondersteuningsmodel wordt ouderparticipatie vooral gezien als hulp voor de school. Dat kan betrekking hebben op het leren van vakken als taal en rekenen of de vroegtijdige signalering van problemen. Deze benadering vanuit ongelijkwaardige posities van ouders en leerkrachten vormt voor (sommige) ouders een drempel voor actieve participatie. In het partnerschapsmodel worden ouders door de school en leerkrachten als gelijkwaardige partij gezien en ingezet als aanvulling op de competenties van de leerkrachten en de school, op school maar vooral ook in de thuissituatie (Karsten et al., 2006; Vedder, Hubbard en Van Tilborg, 2002). In de experimentaanvraag worden twee beoogde effecten geformuleerd die hierbij in het verlengde liggen en dus als input voor ons beoordelingskader kunnen worden gebruikt:

- Ouders zijn tevreden over de vitaliteit van de school (hoge kwaliteit, waarden inzet dorp voor de school)
- Ouders ervaren een hoge mate van ouderbetrokkenheid en voelen zich gelijkwaardige partner in de samenwerking met school.

2.4.3 Relatie met de dorpsgemeenschap

In een dorp als Westerbroek kan de school ook dienen als ontmoetingsplaats voor mensen zonder schoolgaande kinderen. Het hebben van deze contacten en deelname aan activiteiten in de school maar ook in de leefomgeving kan daarmee bijdragen aan de hechte gemeenschap en daarmee de sociale cohesie in een dorp (Dijkstra, 2012). Betere samenwerking en communicatie tussen de school, families, en lokale bewoners, kunnen zorgen voor een uitwisseling van kennis en middelen, waardoor zowel de school als de samenleving hiervan kan profiteren (Bushnell, 2001). Veel van de uitgangspunten van het experiment hebben dan ook te maken met de relatie tussen de school en het dorp. Zo zijn de volgende beoogde effecten geformuleerd:

- Bewoners geven aan dat de school een positief effect heeft gehad op de leefbaarheid van het dorp (meer verbinding tussen generaties, meer activiteiten, meer sociale cohesie, minder eenzaamheid etc.).
- De school bespaart substantieel op de materiële kosten van de school door de inzet van de dorpsgemeenschap.
- Niet voor onderwijs in gebruik zijnde ruimtes in de school worden benut voor buitenschoolse activiteiten voor en door het dorp (bv dorpsbibliotheek).
- De school is – ook buiten de schooluren om – een ontmoetingsplek waar het dorp elkaar ontmoet en dorpsactiviteiten plaatsvinden.
- Het aantal dorpsbewoners dat actief is voor de school neemt jaarlijks toe, en meer dan 50% van de dorpsbewoners is jaarlijks betrokken bij ten minste 1 activiteit voor de school.
- De Westerbroekse schoolvereniging heeft zich bewezen als een actieve vereniging die de school ondersteun en meerwaarde is in de samenwerking tussen dorp en school.
- Zowel op pedagogisch als op didactisch vlak is de individuele ontwikkeling en individuele leerlijn van de leerling ondersteund en geïnspireerd door dorpsbewoners (ouders, ondernemers, verenigingen, organisaties, etc.).

Naast de ontmoetingsfunctie kan een basisschool volgens Dijkstra (2012) ook de economische vitaliteit van een dorp waarborgen (Dijkstra, 2012). Eerder onderzoek toont aan dat een dorp waarin de laatste school sluit, minder groeit in termen van economische vitaliteit: het aantal banen in het dorp neemt af, de woningwaarde daalt en het gemiddeld inkomen daalt (Bingler et al., 2002; Lyson, 2002). Deze afname van de economische vitaliteit heeft daarmee invloed op de levensvatbaarheid en vitaliteit van het dorp. Dit essentiële economische belang van de school wordt in de onderwijsvisie van de Jan Ligthartschool onderstreept door twee beoogde effecten:

- De aanwezigheid van de school heeft mede geleid tot de vestiging van nieuwe gezinnen met schoolgaande kinderen.
- De aanwezigheid van de school heeft een positief resultaat gehad op de woningprijzen in Westerbroek (bv positief effect op gemiddelde WOZ-waarde).

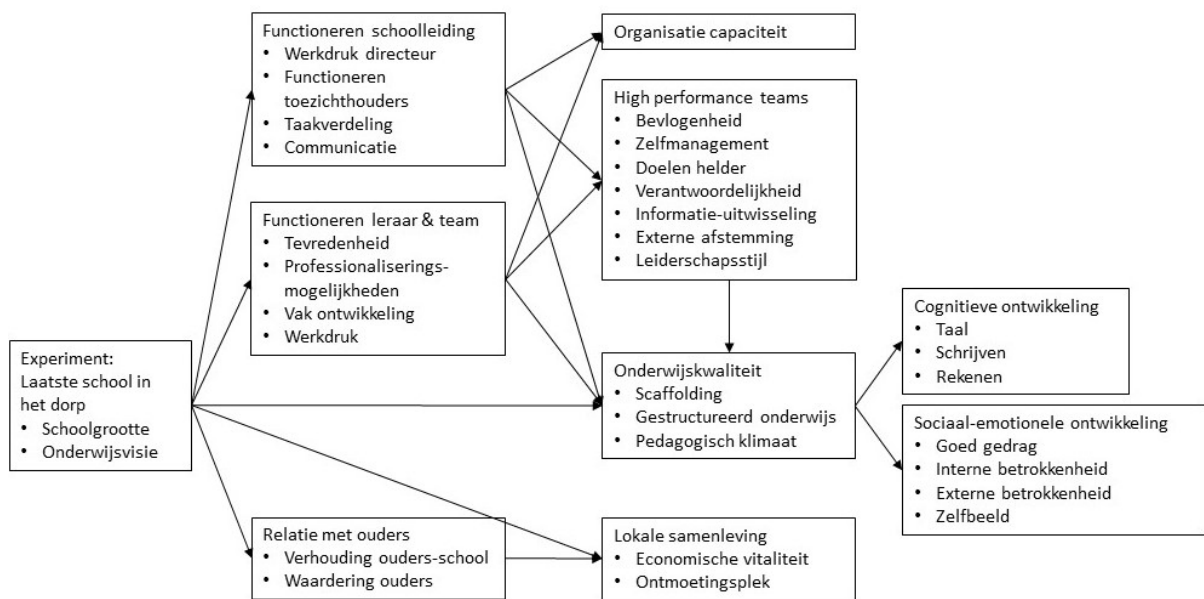
Tezamen vormen deze inzichten de laatste bouwstenen voor de beoordeling van de effecten van het experiment op de lokale samenleving die schematisch worden weergegeven in tabel 5.

| Aspect | Uitwerking | Factoren |
|---|--|--|
| Leerlingenaantallen | | |
| Leerlingenaantal | <i>Kwantitatieve doelstelling</i> | Aantal kinderen stijgt jaarlijks. Aantal kinderen uit Westerbroek stijgt jaarlijks Jaarlijks kiest meer dan 80% van de kinderen uit het dorp voor de school |
| | <i>Continuïteit</i> | Na afloop van de experimentperiode zit de school boven de opheffingsnorm |
| Relatie met de ouders | | |
| <i>Verhouding ouders-school</i> | <i>Partnerschap met ouders</i> | Hoge mate van ouderbetrokkenheid Ouders voelen zich gelijkwaardige partner |
| <i>Waardering van ouders voor de school</i> | <i>Oudertevredenheid</i> | Ouders zijn tevreden over de vitaliteit van de school Hoge kwaliteit Waardering inzet |
| Relatie met de dorpsgemeenschap | | |
| <i>Ontmoetingsfunctie</i> | Bewoners met/zonder schoolgaande kinderen ervaren positief effect op de leefbaarheid van het dorp. | Meer verbinding tussen generaties Meer dorpsactiviteiten Meer sociale cohesie Minder eenzaamheid School gebruikt voor buitenschoolse activiteiten (bv dorpsbibliotheek) Aantal dorpsbewoners dat actief is Westerbroekse schoolvereniging als actieve vereniging die de school ondersteunt Ontwikkeling van leerlingen ondersteund en geïnspireerd door dorpsbewoners |
| <i>Economische vitaliteit</i> | De economische vitaliteit van het dorp wordt gewaarborgd. | Een stabiele/toegenomen WOZ-waarde Een stabiele/toegenomen hoeveelheid banen Een stabiel/toegenomen gemiddeld inkomen Meer gevestigde gezinnen met kinderen |

Tabel 5: Beoordelingskader legitimiteit en steun.

2.5 Afsluiting

In dit hoofdstuk hebben we, op grond van een literatuurverkenning en de elementen uit de experimentaanvraag, een kader geschetst voor de beoordeling van de voortgang van het experiment 'De school in het dorp Westerbroek'. In Figuur 2 hebben we dit kader grafisch samengevat. In het vervolg van deze tussenevaluatie zullen we dit kader gebruiken om te komen tot een oordeel over de voortgang van het experiment en de mate van waarschijnlijkheid dat de doelen van het experiment na de volledige looptijd zullen worden gehaald.



Figuur 2: Grafische weergave beoordelingskader.

3. Onderzoeksaanpak

De centrale vraag van deze tussenevaluatie is: wat zijn de effecten van het experiment 'De school in het dorp Westerbroek'? Daarbij richten wij ons, in lijn met het beoordelingskader uit het vorige hoofdstuk, op de effecten op drie niveaus: (1) de effecten op de leerlingen, (2) de effecten op het team en het bestuur van de school en (3) de effecten op de dorpsgemeenschap. Dit hoofdstuk beschrijft de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd. Centraal daarbij staan de interviews die gedurende de eerste helft van het experiment zijn gehouden met een brede groep van belanghebbenden in en rond de Jan Ligthartschool.

3.1 Dataverzameling

Om een theoretische basis te bieden voor de studie naar de drie deelvragen omtrent de effecten van het experiment is bij aanvang van het onderzoek een literatuurstudie uitgevoerd. Hierbij is onderzocht wat op basis van bestaande literatuur mogelijke effecten zouden kunnen zijn op de leerlingen, leerkrachten, bestuur en organisatie en de lokale gemeenschap. Op basis van deze literatuurstudie is het beoordelingskader geformuleerd en zijn de topiclijsten voor de interviews samengesteld.

De kern van de dataverzameling bestaat uit drie ronden van semi-gestructureerde interviews met de diverse stakeholders om de voortgang van het experiment in kaart te brengen. De eerste ronde interviews vond plaats op 12 maart 2018, de tweede op 26 november 2018, en de laatste op 11 november 2019. Oorspronkelijk stond ook een dataverzamelingsronde in het voorjaar van 2019 gepland, maar door het aantreden van een nieuwe directeur-bestuurder en het bezoek van de Inspectie van het Onderwijs in die periode bleek dat onhaalbaar. Bij deze interviews is met vertegenwoordigers van de diverse geledingen gesproken: leerkrachten, directeur-bestuurder, Raad van Toezicht, medezeggenschapsraad, Westerbroekse Schoolvereniging, dorpsvereniging, ouders, kinderdagverblijf en naschoolse opvang. Ook is er tijdens de eerste ronde een focusgroep gehouden met de leerlingen van groep 6 tot en met 8. Tijdens de tweede ronde is een focusgroep gehouden met de oudere dorpsbewoners om te praten over hun ervaringen. Verder hebben informele gesprekken plaatsgevonden met de stagiaires en overblijfmoeders. De vooraf opgestelde topiclijsten zijn na de eerste gespreksronde van maart 2018 iets aangepast voor de daaropvolgende gesprekken. In totaal zijn in deze ronden 25 interviews gehouden.

In aanvulling hierop is zoveel mogelijk schriftelijk materiaal bekeken zoals de jaarplannen en de jaarverslagen van de school, notulen van de Raad van Toezicht, de

rapportage van de onderwijsinspectie. Tot slot is gedurende de onderzoeksperiode een aantal maal contact geweest met de directeur-bestuurder over de voortgang van het experiment.

3.2 Dataverwerking en -analyse

Alle interviews zijn opgenomen en vervolgens letterlijk uitgewerkt. Daarna zijn de verslagen gecodeerd met behulp van het programma Atlas ti 8. Het beoordelingskader zoals dat in hoofdstuk 2 is opgesteld, is de basis geweest voor het codeerschema. Daarbij is rekening gehouden met het feit dat de data in drie ronden zijn verzameld, zodat ook ontwikkeling in de experimentperiode zichtbaar kunnen worden. Het coderen is uitgevoerd door een van de onderzoekers, waarna de hoofdonderzoeker de volledige codelijst heeft gecontroleerd op consistentie.

Conform de richtlijnen van de Erasmus School of Social and Behavioural Sciences had dit onderzoek geen goedkeuring nodig van de ethische commissie omdat de startdatum voor 1 januari 2019 lag.

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Stichting Jan Ligthartschool om invulling te geven aan de wetenschappelijke begeleiding van het experiment. Om de wetenschappelijke kwaliteit en onafhankelijkheid te waarborgen, hebben de directeur-bestuurder en de Raad van Toezicht gelegenheid gekregen een concept van dit rapport te beoordelen op feitelijke onjuistheden. De bevindingen en conclusies komen volledig voor rekening van de onderzoekers en zijn niet aangepast na de reactie van de Stichting Jan Ligthartschool. De Stichting geeft een inhoudelijke reactie op de conclusies van het rapport in de aanbiedingsbrief van dit rapport aan het Ministerie van OCW.

4. Bevindingen

In dit hoofdstuk rapporteren wij de bevindingen van de interviews en de documentenanalyse. Het beoordelingskader zoals dat in hoofdstuk 2 is opgesteld, is daarbij leidend voor de opzet van het hoofdstuk. Eerst gaan wij in op de effecten van het experiment op de kwaliteit van het onderwijs en de ontwikkeling van de leerlingen. Daarna bespreken wij de effecten op de interne organisatie van de school. Tot slot komen de effecten op de relatie met de dorpsgemeenschap aan de orde.

4.1 De onderwijskwaliteit en de ontwikkeling van leerlingen

4.1.1 Meerwaarde voor de onderwijskwaliteit

Een rode draad in de interviews in de gehele experimentperiode betreft de kansen en uitdagingen van de niveauverschillen in de kleine klassen van de school. Deze niveauverschillen dwingen de leerkrachten tot een persoonlijke benadering van vrijwel elke leerling. Voor alle onderwijsprofessionals die wij hebben gesproken schuilt hierin de onderwijskundige meerwaarde van het experiment. Voor de betrokken leerkrachten draait het experiment niet primair om de versterkte inzet van inwoners uit het dorp in de uitvoering en ondersteuning van het onderwijs, maar om de kansen en mogelijkheden van geïndividualiseerd onderwijs dat aansluit bij het niveau van de leerling. De mogelijkheid om zich daarin te ontwikkelen was bij de start van het experiment voor de leerkrachten ook de reden om in te stappen in het nieuwe team. Tijdens het experiment blijkt dit echter niet probleemloos te verlopen. Door de verschillende interviews heen zien wij continue twee problemen terugkomen, die ook in de schoolplannen worden geadresseerd: de ontwikkeling van een methode die aansluit bij de wens om gepersonaliseerd onderwijs aan te bieden en de positie van de middenbouw.

Bij de start van het experiment is er door de schoolleiding en het team voor gekozen om geen gebruik te maken van bestaande methoden, maar om gaandeweg zelf een onderwijsmethode en een leerlingvolgsysteem voor de school te ontwikkelen. De volgende twee citaten illustreren dit:

"Nee, dat doen we zelf. Je kunt dit niet kant-en-klaar kopen. Het is altijd met haken en ogen. Je hebt wel wat dingen, maar het is allemaal net niet passend, of het past niet bij je administratiesysteem, of het is weer een heel andere methode, of je moet alles ervoor aanschaffen, of het is compleet digitaal".

“Dus je hebt wel die doelen die uitgezet worden van waar moet een kind nu ongeveer mee bezig zijn? En daar pakken de leerkrachten ook wel de methode bij. Maar het is niet dat je door kan op de volgende bladzijde. Want iemand heeft ook maar die methode geschreven op van wat hij zelf handig vond, wat daarna kwam. En als je die leerlijnen pakt, dat loopt gewoon niet helemaal synchroon met elkaar”.

Deze focus op het ontwikkelen of bij elkaar zoeken van een eigen lesmethode voor vrijwel alle vakken heeft vanaf de start van het experiment geleid tot een grote belasting voor het team van leerkrachten. Dit komt ook naar voren in documenten zoals het schooljaarverslag van de school (OBS Jan Ligthart, 2017). Daarnaast is voor sommige vakken daardoor ook te lang gewacht met het vervangen van de lesmethoden. Zeker in het eerste experimentjaar benoemden een aantal leerkrachten expliciet de verouderde methoden waarmee gewerkt werd. Met het aantreden van de nieuwe directeur-bestuurder in het voorjaar van 2019 en de conclusies van de Inspectie naar aanleiding van het bezoek heeft de ontwikkeling van de nieuwe methoden een extra impuls gekregen.

Een tweede terugkerend element in de interviews was de positie van de middenbouw: de groepen 4, 5 en 6. Bij de start van het experiment is ervoor gekozen om van start te gaan met twee groepen: een groep 1-4 en een groep 5-8. De niveauverschillen bleken echter binnen deze groepen te groot. Met name voor de kinderen in de middenbouw bleek deze combinatie moeizaam. Vervolgens is ervoor gekozen een extra groep voor de middenbouw te creëren, eerst voor een deel van de week en vervolgens voor de hele week. Naar aanleiding van het rapport van de Inspectie bleek echter ook deze werkwijze suboptimaal. Daarom is er nu een dubbellokaal gecreëerd waarin de kinderen uit de groepen 4-8 bij elkaar zitten met continue twee leerkrachten voor de groep. Deze beide ontwikkelingen zijn in onze ogen illustratief voor de wijze waarop het onderwijs in de eerste periode van het experiment heeft vorm gekregen: dynamisch, flexibel en lerend, maar wel ook nog erg zoekend en met een sterke nadruk op het eigen unieke karakter van de school.

In het beoordelingskader zijn drie specifieke elementen opgenomen die in een kleine school tot onderwijskundige meerwaarde kunnen leiden: het vermogen om kleinschalig voort te bouwen op instructies (*scaffolding*), gestructureerd onderwijs en het pedagogisch klimaat. Ten aanzien van het eerste element, wordt in verschillende documenten het belang van deze individuele ondersteuning benadrukt. Zo wordt het volgende gesteld: ‘bij het streven naar succesvol zijn op school, biedt OBS Jan Ligthart onderwijs dat bij elke leerling past. Hierbij worden [het] volgende uitgangspunt gehanteerd: Passend Onderwijs sluit aan bij de leer- en ontwikkelingsbehoeften die de leerlingen hebben.

(OBS Jan Ligthart, 2018: p.21)'. Van dit element zijn wij in onze interviews echter geen duidelijke lijnen tegengekomen. Een enkele ouder geeft aan zeer positief te zijn over de op maat gerichte ondersteuning die haar kind krijgt, terwijl een leerkracht tijdens een van de gesprekken juist kritisch is over haar eigen vermogen om ieder op zijn/iedere leerling op zijn/haar eigen niveau te ondersteunen door de grote verschillen in de klas. De Inspectie van het Onderwijs is op basis van de observatie van een aantal lessen juist op dit punt kritisch en kwalificeert het didactisch handelen van de leerkrachten als 'onvoldoende':

In te veel lessen draagt de uitleg onvoldoende bij tot goed begrip van de leerstof bij de leerling. In sommige lessen past de uitleg niet bij het feitelijke lesdoel en leren kinderen een onjuiste of onhandige aanpak, in andere lessen wordt voorkennis verondersteld die niet aanwezig is of is de uitleg te summier op wezenlijke onderdelen (Inspectie van het Onderwijs, 2019b: 16).

Voor wat betreft het gestructureerd onderwijs is het beeld aanmerkelijk positiever. Hier wordt dan ook speciaal aandacht aan besteed in het schoolplan van 2015-2019: 'De school kiest voor het directe instructie-model waarin structuur en voorspelbaarheid centraal staan (OBS Jan Ligthart, 2015: p.11)'. De leerkrachten geven aan een duidelijk inzicht te hebben in de doelen per vak per kind en via de kindleer-ontwikkelplannen (klop's) is per kind duidelijk welke activiteiten ondernomen moeten worden om welk niveau te behalen. Een van de leerkrachten omschrijft het als volgt:

"Ik denk dat het, ik noem het niet gepersonaliseerd onderwijs, maar het komt wel heel dicht in de buurt. Ik denk als je ziet, al onze klops, de kindleerontwikkelplannen die hier liggen, dat is allemaal op kindniveau geschreven, het is allemaal individueel, elk kind krijgt een passend aanbod".

Ook het oordeel van de Inspectie is op dit punt 'voldoende'. De Inspectie geeft daarbij het volgende aan:

"Voor elke leerling is er een plan opgesteld dat zicht biedt op de gerealiseerde ontwikkeling en de wijze waarop het onderwijs wordt afgestemd om nieuwe doelen te bereiken. Voor leerlingen die een eigen leerlijn hebben voor één of meerdere vakken stelt de school in het plan een ontwikkelingsperspectief op dat leidend is voor de inrichting van het onderwijs. In de dag- en weekplanning is zichtbaar dat de leraren activiteiten uitvoeren om deze leerlingen extra te ondersteunen" (Inspectie van het Onderwijs, 2019b: 15).

Het laatste element in het beoordelingskader voor de onderwijskundige meerwaarde betreft het pedagogisch klimaat. Hiervoor geldt dat in de school de dynamiek van de kleine klassen en de kleine school inderdaad leidt tot een positief pe-

dagogisch klimaat. Ook de Inspectie voor het Onderwijs bevestigt dit. In verschillende gesprekken met leerkrachten, ouders en kinderen wordt benadrukt dat de kinderen zich veilig voelen, dat pestgedrag nauwelijks voorkomt, dat de kinderen uit de hele school elkaar goed kennen en dat er door alle leerjaren heen met elkaar gespeeld wordt. Daarnaast wordt in verschillende gesprekken het 'buiten' karakter van de kinderen op de school benadrukt: het zijn ondernemende kinderen die veel en graag buiten zijn. Het volgende citaat van een leerkracht illustreert dit:

"Ik vind de kinderen hier gewoon veel leuker. (Interviewer: waarom?) Gewoon net wat ik zeg, gewoon wat meer doeners gewoon. Geen gemier, gewoon aanpakken die handel, onderling contact met elkaar en niet dat hele kliekjesvormen en dat constant maar met je computertje en je Xboxje en je telefoontje. Gewoon lekker met elkaar naar buiten en heerlijk, ik vind het veel leukere kinderen dan stadskinderen".

Dat brengt ons op dit punt tot de conclusie dat de beoogde meerwaarde voor de onderwijskwaliteit in dit stadium van het experiment nog niet is gerealiseerd. Wel zijn er in onze ogen veelbelovende initiatieven genomen en werken schoolleiding en team hard om de potentiële meerwaarde ook waar te maken. De Inspectie van het Onderwijs komt tot een min of meer gelijke conclusie (Inspectie van het Onderwijs, 2019b: 1):

"Wij beoordelen de kwaliteit van het onderwijs op basisschool Jan Ligthart nu als onvoldoende. De belangrijkste reden hiervoor is dat het didactisch handelen van de leraren in de kleine combinatiegroepen onvoldoende kwaliteit heeft. Het bestuur en de school spannen zich in om de doelstellingen van het experiment 'vernieuwend, kwalitatief hoogstaand onderwijs door participatie van de dorpsgemeenschap' waar te maken. Hoewel we vaststellen dat het bestuurlijk in de afgelopen tijd niet is gelukt om voldoende te sturen op de kwaliteit van het onderwijs, zien we aanzetten tot verbetering".

4.1.2 Ontwikkeling van de leerlingen

Op grond van ons onderzoek kunnen wij niet stellen dat het experiment van invloed is op de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen. Als gevolg van het 'buiten' karakter van de kinderen blijven de prestaties op 'lezen' en 'woordenschat' achter bij wat verwacht zou mogen worden. Vanaf groep 3 is er dan ook extra aandacht voor taalontwikkeling en lezen. Dit hangt echter niet samen met de experimentstatus maar is een gevolg van het goed functionerende leerling-volg-systeem en een gezamenlijke probleemanalyse in het team.

Het bijzondere karakter van de school is wel terug te zien in de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Met name het element 'verticale vriendschappen' is

daarbij opvallend: in meerdere gesprekken wordt aangegeven dat kinderen van alle leeftijden op het schoolplein met elkaar spelen en elkaar in de klas ook ondersteunen. Dit beeld wordt breed gedragen; het volgende citaat van een van de ouders is hiervoor illustratief:

"Maar hier speelt iedereen met iedereen, kinderen uit groep 1 spelen met de kinderen uit groep 8 en alles wat er tussenin zit. Dus je ziet hier op een gegeven moment kinderen van groep 8 met kinderen van groep 1 of 2 op hun rug als paardje over het schoolplein heen hobbelen, dat zou je op zo'n grote school nooit zien".

Wat op valt bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen is dat zij zich bewust zijn van het bijzondere karakter van het experiment. Zo geven twee leerkrachten aan:

"Leerlingen zijn zich heel erg bewust zijn van het feit van we moeten knallen met elkaar en we moeten resultaten gaan laten zien, zodat wij open kunnen blijven en dat er een school in het dorp blijft".

"Daar zijn ze zich wel van bewust en dat het een kleine school is en ze zijn ook allemaal heel blij als er weer een kind bijkomt of zo, blijer dan volgens mij op een andere school. Dus wat dat betreft zijn ze wel van bewust".

Een aantal van de andere elementen uit het beoordelingskader op het punt van de sociaal-emotionele ontwikkeling hangen samen met de implementatie van de onderwijsvisie 'School in het dorp'. Zoals we bij de bespreking van de volgende onderdelen van de strategische driehoek zullen beschrijven, is die in de eerste helft van de experimentperiode niet goed van de grond gekomen. Zoals een van de betrokkenen het beschrijft:

"Experiment? Nou, ik vond het toen ik kwam eigenlijk wel wat tegenvallen. Dat ik dacht van, nou, wat doen jullie nu anders dan wat ik op mijn vorige school ook deed? Nou, uitzonderingen daargelaten".

Alles overziend is onze conclusie dat de effecten van het experiment op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen beperkt zijn. De specifieke kenmerken van de leerlingen – verticale vriendschappen en een ondernemend karakter – hangen meer samen met de kleine school en het dorpse karakter als zodanig dan met de wijzigingen die als gevolg van het experiment zijn doorgevoerd of zouden moeten worden doorgevoerd. Daarbij moet wel worden aangetekend dat hier nog ruimte is voor verbetering als de implementatie van de activiteiten om de band tussen school en dorp te versterken een meer systematisch karakter krijgen. Daarop gaan wij in de volgende paragrafen uitgebreider in.

4.2 Operationele capaciteit: team, bestuur en schoolleiding

Het tweede element in de strategische driehoek is de operationele capaciteit. In het kader van deze tussenevaluatie richten wij ons daarbij met name op het functioneren van de leerkrachten en het team, de schoolleiding en het bestuur. Tijdens de interviews werd duidelijk dat de structuur en het functioneren van de interne organisatie van grote betekenis is geweest voor de voortgang en de behaalde resultaten van het experiment. Dit is niet verassend; in het beoordelingskader beschreven wij al dat de interne organisatie juist voor kleine scholen relatief belangrijker is dan voor grote scholen omdat een negatief effect van bijvoorbeeld een slecht functionerend bestuur of een minder goede leraar groter zijn dan op een grotere school. Er is dan ook veel energie gaan zitten in het opbouwen en goed laten functioneren van de interne organisatie. In deze paragraaf beschrijven wij per element uit het beoordelingskader onze bevindingen.

4.2.1 Functioneren van de leerkrachten en het team

In het beoordelingskader zijn vier specifieke elementen opgenomen die in een kleine school tot onderwijskundige meerwaarde kunnen leiden, namelijk tevredenheid, ontwikkeling van lesmethoden, werkdruk en professionaliteit.

Wat betreft de tevredenheid komt uit de interviews vooral duidelijk naar voren dat de leerkrachten er bewust voor hebben gekozen om bij de Jan Ligthartschool voor de klas te staan en niet bij een basisschool in de stad. De leerkrachten geven aan dat zij alle kinderen kennen en ook een hechte band kunnen opbouwen. Verder beschrijven zij ook dat zij het contact met de ouders en het dorp als prettig ervaren. Hoewel dit geen onderdeel van het onderzoek is geweest, hebben wij de indruk dat er vooral sprake moet zijn van een *match* tussen de verwachtingen en wensen van een leerkracht en het karakter van de school. Voor bepaalde leraren zal een kleine school leiden tot meer tevredenheid, maar er zullen ongetwijfeld ook leerkrachten zijn die zich juist in een wat grotere school meer op hun plaats voelen. Het onderstaande citaat laat in elk geval duidelijk zien dat een van de leerkrachten in elk de tevredenheid Het onderstaande citaat illustreert dat.

"Ik ben ook wel van een kleine school zeg maar, ik vind dat fijner dan een grote school zeg maar, hier ken je gewoon alle kinderen en ja, dat vind ik fijn. Dat je gewoon meer betrokken bent bij de kringen, en ouderen zijn over het algemeen wat meer betrokken bij kleiner scholen. En het is gewoon een dorpschooltje, en dat vind ik fijner werken dan een grote stadsschool... Dus vandaar."

Het tweede element ten aanzien van het functioneren van het team betreft de rol in de ontwikkeling van de lesmethoden. In de paragraaf 'Onderwijskwaliteit' (4.1) hebben we uitgebreid stil gestaan bij de ontwikkeling van nieuwe lesmethoden. Daarbij hebben we geconcludeerd dat de leerkrachten hier intensief mee bezig zijn en inderdaad veel ruimte ervaren om hun lessen te ontwikkelen. Daarbij hebben we de kanttekening geplaatst dat de leerkrachten daarin wellicht soms te ambitieus zijn. Een tweede element in de ontwikkeling van de lesmethoden betreft de zogeheten ateliers. Deze ateliers zijn nieuwe, innovatieve lesmethoden die een bijdrage moeten leveren aan de versterking van de band tussen de school en het dorp met betrokkenheid en inzet van dorpsbewoners. De ateliers zijn themagerichte lessen die gegeven worden door leden van de dorpsgemeenschap of het netwerk daarvan. In samenwerking met de Westerbroekse Schoolvereniging worden deze ateliers georganiseerd. Het volgende citaat illustreert wat deze ateliers inhouden:

"Nou, in januari komt iemand die heeft een fietsenwinkel, dat is een ouder hier van school, woont in het dorp. En die komt dus met tandwielen, gaat hij overbrengen. Nou, ik kan dat heel leuk vertellen, digibord, filmpjes en wat doen, maar zij kan dat dus met nou, versnellingen en racefietsen komt ze mee. Gaat ze dus heel veel uitleggen en ze kunnen dan ook aan de knutsel, dat is denk ik wel een toevoeging hier in plaats van gewoon, doe je boek open en dit gaan we doen."

Hoewel het idee van de ateliers zowel door de dorpsgemeenschap als door de leerkrachten wordt ondersteund, is de implementatie ervan gedurende de eerste fase van het experiment met horten en stoten gelopen. Wat naar voren komt in de interviews is dat de invulling van de ateliers in het begin van het experiment vooral aanbod gedreven waren. De leerkrachten geven aan dat het in deze periode lastig was om de thema's in het curriculum te passen. Dit zorgde voor extra werkdruk, omdat het een extra taak is die erbij komt naast de reguliere lessen.

"En dat is het lastige en dat is ook iets wat bij de ateliers moet en dat is het nare, dat komt dan bij de leerkracht. En dat kan heel positief zijn, maar op dit moment is dat een vervelend iets omdat de leerkracht het al zo druk heeft. En dan komt het op en het is wel een flinke verzwaring van je taak."

Na de komst van de nieuwe directie is het de bedoeling dat de ateliers effectiever worden ingezet. Inmiddels zijn alle gebieden geïnventariseerd waar mogelijk een thema-les aan kon worden gewijd. Alle ateliers worden gekoppeld aan doelen binnen het onderwijsprogramma. De dorpsbewoners hebben hierna formulieren ingevuld, zodat er een inventarisatie is van het aanbod. Hierdoor kan de match tussen de vraag en het aanbod worden gemaakt en een planning worden gemaakt. De werkdruk van de leerkrachten rondom de ateliers voor de leerkrachten zou door deze systematische aanpak afgenomen.

Het derde element op het onderdeel 'functioneren van het team en de leerkrachten' betreft de werkdruk. In het beoordelingskader is te lezen dat leerkrachten op kleine scholen een hogere werkdruk ervaren. Deze hogere ervaren werkdruk heeft enerzijds te maken met de meer complexe klassenmanagementvaardigheden die vereist zijn bij de omdat er met meervoudig dubbele combinatiegroepen gewerkt. De leerkrachten van de Jan Ligthartschool geven aan dat het werken met de combinatieklassen inderdaad zorgt voor extra werkdruk. De verschillen in niveaus lopen erg uiteen, waardoor het lastig is voor de docent om ieder kind te begeleiden.

"Uitdaging is wel, er zitten heel veel niveauverschillen in, naar boven maar ook naar beneden en dat maakt het in de klas, omdat er meerdere groepen natuurlijk zitten, meerdere niveaus, dat, maakt het soms wel een uitdaging."

Daarnaast wordt in het beoordelingskader beschreven dat de hogere ervaren werkdruk te maken met de collectieve activiteiten die georganiseerd moeten worden. Om de werkdruk te verminderen zetten de leerkrachten van de Jan Ligthartschool ouders in om de collectieve activiteiten te organiseren.

"En je hebt twintig leraren rondlopen, is natuurlijk de kans groter dat jij twee of drie leraren krijgt die wel gemotiveerd zijn om kerst of dat Sinterklaas te regelen. En hier hebben ze al heel veel taken, dus dan ben je toch wel afhankelijk van de ouders eigenlijk en dat is natuurlijk een beetje lastiger, maar goed, er zijn toch altijd wel mensen die dat willen doen, dus dan komt dat toch wel weer klaar."

In de literatuurstudie is gevonden dat mede door de hogere ervaren werkdruk op kleine scholen het lastiger is om geschikte leraren te vinden en lange tijd vast te houden. Dat geldt zeker in een periode in Nederland waarin het lerarentekort groot is. Dit effect is ook zichtbaar bij de Jan Ligthartschool. Gedurende de onderzoeksperiode zijn twee leraren weggegaan. Daarnaast zijn ook een aantal leerkrachten door zwangerschapsverlof uitgevallen. De uitval heeft weer voor extra werkdruk en onzekerheid gezorgd, aangezien door het lerarentekort erg lastig is om nieuwe krachten te vinden. Het team moest onderling tijdelijk zaken opvangen, wat erg lastig is als het team uit weinig personen bestaat. Om dit probleem op te lossen, is de directrice deels ook voor de klas gaan staan. Daarnaast kost het ook veel energie om het team rond te krijgen. Dat speelde vooral ook in aanloop naar het schooljaar 2019-2020. Het volgende citaat illustreert hoe nijpend het lerarentekort voor de school was:

"Nou ja, we hebben natuurlijk in het begin van het schooljaar een beetje een rare start gehad. We hebben een juf erbij gekregen en een meester. Maar die

meester was zzp'er. Hij kon een baan krijgen, vijf minuten bij zijn huis vandaan. En met meer salaris als hier. Ik zou ook zeggen, als je zzp'er bent, je bent hartstikke gek als je het niet doet. Andere kant denk ik van, je laat ons wel in de steek. Nou, dat gaf op dat moment zoveel onrust dat de directrice zich eerst daarop gefocust heeft".

Het laatste element ten aanzien van het functioneren van het team en de leerkrachten betreft de mogelijkheden van professionalisering. Het gevaar van een kleine school is dat er minder kennisuitwisseling is tussen de leraren doordat er minder leraren zijn om de kennis uit te wisselen, leraren volledig andere groepen bedienen, en er minder tijd voor is om deze kennis uit te wisselen. In het beoordelingskader hebben we dit aangeduid als professionele isolatie. Uit de interviews kwam nog een factor naar voren wat de kennisuitwisseling in gevaar brengt, namelijk dat het team uit jonge leerkrachten bestaat. De respondenten van de interviews benadrukken dat de leerkrachten erg enthousiast en bevlogen zijn, maar wel weinig ervaring hebben. Wanneer leerkrachten langer in het onderwijs zitten, is er meer expertise aanwezig door de ervaring die zij hebben opgebouwd. In de volgende twee citaten is dit terug te lezen:

En ik zie hier ook een team wat veel jonger is, die dus dingen niet weet en dat is niet verkeerd, dat moeten ze leren, wat bijvoorbeeld op de andere school al allemaal bekend is. Daar heb ik gewoon andere collega's, zitten daar veel langer in het onderwijs, groot team, dus ook bij elkaar halen ze heel veel expertise. Dat is hier niet mogelijk, dat zie ik echt ook wel. Hè, ze moeten het met zijn vieren doen en ze zijn allemaal even jong.

Daar zit, denk ik, daar mist een stukje expertise binnen het team. Niemand heeft die expertise, niemand weet waar hij precies moet zijn. Dus iedereen is zoekende. Ik denk dat het daar fout gaat. Daar moet even iemand zijn die dat, nou ja, die daar weer een leiding inneemt en die er ook een beetje van afweet.

Verder geven de respondenten ook aan dat er weinig budget is voor bijscholing, omdat het voor een kleine school al een hele uitdaging is om alle zaken financieel rond te krijgen. Dit wordt opgelost door het volgen van goedkopere e-cursussen.

Ten aanzien van het functioneren van de leerkrachten en het team is voor ons dat de energie en de motivatie van de leerkrachten een positieve invloed hebben gehad op de voortgang van het experiment. Er zijn met de ontwikkeling van de ateliers duidelijke stappen gezet om het onderwijskundige model ook in de praktijk te brengen. Daarentegen vormen de werkdruk, de relatief eenzijdige samenstelling van het team en de beperkte professionaliseringsmogelijkheden duidelijke belemmeringen voor de voortgang van het experiment. Maar het lerarentekort en daarmee de constante worsteling om het team op goede sterkte te krijgen zijn in onze

ogen de grootste belemmering geweest op dit punt. Het lerarentekort heeft zeker op een kleine school een enorme impact omdat het vrijwel onmogelijk is om in het geval van ziekte of zwangerschap voor vervanging te zorgen, terwijl het verdelen van de kinderen over andere groepen nauwelijks een optie is omdat er maar twee klassen zijn.

4.2.2 De schoolleiding en het bestuur

Sinds de start van het experiment is de relatie tussen de schoolleiding en het lerarenteam niet optimaal. Zoals wij in het beoordelingskader hebben beschreven is de rol van de schoolleider en het type leiderschap dat wordt gehanteerd cruciaal voor de efficiënte besturing van een school. De respondenten geven aan dat de invulling van de directierol bij de start van het experiment niet optimaal was. De directeur-bestuurder was één dag per week op de school aanwezig, daarnaast was de voormalig locatieleider als schooldirecteur en aanspreekpunt voor het team nog anderhalve dag aanwezig. Het overleg tussen de twee schoolleiders moest ook nog eens apart geregeld worden, waardoor de interne organisatie minder goed liep. Als oplossing voor het de beperkte aanwezigheid van bestuurders, wilde de schoolleiding inzetten op een zelfsturend team. De leerkrachten gaven echter aan dat zij leiderschap en visie misten. Daarna was de rolverdeling tussen de directeur-bestuurder, de schooldirecteur en het team niet duidelijk. Het team functioneerde hierdoor niet goed en er ontstonden spanningen tussen de leerkrachten en de schoolleiding. Een van de leerkrachten omschrijft die eerste fase als volgt:

“De directeur-bestuurder die is hier 1 dag in de week en dan heeft ze ook heel veel vergaderingen en dat soort dingen en dat verder prima want ze is er 1 dag. Maar echt als er iets is dat ik denk ja... bij wie moet ik nu terecht vind ik wel eens lastig”.

De Inspectie van het Onderwijs komt tot een soortgelijke conclusie in het rapport over de school:

“Na toekenning van het experiment is er geen gelukkige start geweest in de bestuurlijke organisatie. De stichting was als een toezichthoudend bestuur gepositioneerd met een professioneel bestuurder voor één dag per week en een schooldirectie voor anderhalve dag. Die organisatie heeft niet geleid tot een doelmatige aansturing en duidelijke rolverdeling. Dat heeft tot gevolg gehad, dat de schoolontwikkeling niet volgens plan is verlopen. Daarnaast bleek er discussie tussen geledingen over de bestuurlijke organisatie en de gewenste verbeteronderwerpen” (Inspectie van het Onderwijs, 2019b: 9).

Pas na de aanstelling van een nieuwe directeur-bestuurder per 1 mei 2019 zijn deze problemen opgelost. De directeur-bestuurder wordt aangesteld voor 24 uur en vormt een eenhoofdige leiding van de school. Na de directiewisseling geven respondenten aan dat de sfeer in het team is verbeterd. Verder past de leiderschapstijl

volgens de respondenten beter bij de behoeften van de leerkrachten. Het volgende citaat illustreert dit:

"Nieuwe directie. Meen ik echt, vind ik een groot succes. Dat heeft ons echt nu al, in korte tijd dat ze er is, gewoon veel meer opgeleverd. Voor mezelf energie, weer een duidelijke blik van dit gaan we doen, dit staat er en dit wordt van ons verwacht. Want dat was ik gewoon compleet op een gegeven gewoon verloren."

Een tweede element uit het beoordelingskader is de werkdruk van de directeur bestuurder. Op grond van het literatuuronderzoek wordt dit aangeduid als een probleem bij kleine scholen. Dat is in het geval van de Jan Ligthartschool niet anders. Naast de moeizame relatie tussen schoolleiding en team is dit een tweede knelpunt in het experiment. De hoeveelheid taken voor het bestuur zijn erg hoog, terwijl het team uit weinig mensen bestaat. Tijdens de hele experimentperiode geven beide bestuurders aan te worstelen met de werkdruk en de grote hoeveelheid verantwoordelijkheden die samenhangen met de rol van de bestuurder. Het primaire proces - zorgen dat het onderwijs dagelijks blijft draaien – neemt een groot deel van de tijd van de bestuurders in beslag, terwijl het besturen van een school veel meer vraagt dan dat. En het besturen van een school met een experimentstatus doet nog eens een extra beroep op het bestuur van de school. Een inventarisatie laat zien dat in elk geval de volgende taken tot de verantwoordelijkheid van de directeur-bestuurder behoren:

| Onderwerp | Taken |
|------------------------------|--|
| Facilitaire zaken | <ul style="list-style-type: none"> • Aardbevingsdossier • Gebouwonderhoud (structureel/meerjarenplan opstellen) • Oplossingen voor huidige tekortkomingen gebouw (lekage/verwarming etc.) • Overleg met gemeente over kosten onderhoud • Overleg over tijdelijke oplossingen bij eventuele verbouwing • Schoonmaak |
| Financiën | <ul style="list-style-type: none"> • Opstellen begroting • Financieel jaarverslag • Overleg accountant/administratiekantoor • Afhandeling personele knelpunten/ • Beleid rondom vrijwilligersvergoedingen |
| Beleidsvoorbereiding | <ul style="list-style-type: none"> • Beleid rondom AVG • Werkgelegenheidsbeleid/ontslagbeleid • Beleid rondom VOG • Veiligheidsbeleid |
| Relatie met dorpsgemeenschap | <ul style="list-style-type: none"> • Invullen onderwijskundig model • Contactpersoon voor verschillende geledingen • Gezicht van de school naar 'buiten' |
| ICT | <ul style="list-style-type: none"> • Infrastructuur binnen de school • Beheer website |
| Administratie | <ul style="list-style-type: none"> • Facturen |

| | |
|---------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingenadministratie • Organisatorische zaken • Binnenkomende mail en post • Basis personele administratie |
| Personele zaken | <ul style="list-style-type: none"> • Vraagbaak wet- en regelgeving voor personeel • Werven en en vasthouden van bekwaam personeel • Bewaken van werkdruk huidige personeel |
| Afhandelen lopende projecten | <ul style="list-style-type: none"> • Verkeersplan • FC Groningenproject • Ik eet het beter • Gezonde school • Schooljudo • Jong ondernemen • Jeugd Educatie Fonds • E-learning |
| Taken voor directeur-bestuurder | <ul style="list-style-type: none"> • Bestuurs- en schooldocumenten: bestuursverslag, schoolgids, schoolplan, schooljaarplan, werkverdelingsplan, schooljaarverslag, strategisch beleidsplan • Doorontwikkelen didactisch handelen, personeelsbeleid • Bestuurlijke overleggen |

Tabel 6: Bestuurlijke taken in de Jan Ligthartschool.

In het experimentplan is aangegeven dat een deel van deze taken in samenwerking met de dorpsgemeenschap zou moeten plaatsvinden om de directeur-bestuurder te ontlasten. Hoewel hierin enige stappen zijn gezet, zoals het opstellen van een meerjarenonderhoudsplan door een van de inwoners van het dorp, is de oplossing tot op heden onvoldoende structureel om het experiment op een goede manier vorm te kunnen geven.

Het derde element uit het beoordelingskader ten aanzien van het functioneren van de schoolleiding betreft het functioneren van de Raad van Toezicht en de relatie tussen de Raad van Toezicht en het bestuur van de school. Een analyse van alle verslagen van de vergaderingen van de Raad van Toezicht en de interviews laat in onze ogen zien dat de werkdruk die de directeur-bestuurder ervaart ook terug te zien is in het functioneren van de Raad van Toezicht. Ook hier geldt dat er in de loop van het experiment talloze kleine en grote zaken de aandacht vragen van de Raad van Toezicht, terwijl het merendeel van de leden van de Raad geen ervaren bestuurders of onderwijsprofessionals zijn. Hierdoor worden de vergaderingen gedomineerd door allerlei praktische zaken die noodzakelijk zijn voor het draaiend krijgen en houden van de school. De Raad van Toezicht is tijdig op de hoogte van knelpunten, zoals de onrust in het team en tussen het team en de schoolleiding. De beslissingen die daarin worden genomen zijn ook duidelijk en in onze ogen functioneel, maar de uitvoering ervan gaat soms traag. Een van de oorzaken daarvan is het besturingsmodel, waarin de Raad van Toezicht nadrukkelijk op afstand staat en de directeur-bestuurder de handelende partij is. Maar die komt daar, gegeven de werkdruk en de grote hoeveelheid taken zoals beschreven in de vorige paragraaf, maar beperkt aan toe. Dit zien we ook gereflecteerd in de interviews:

"Nou, wat wij zeggen tegen, zoals het gaat, wij zeggen tegen elkaar, ja, dat moeten we doen en dan zeggen we een maand later, ja dat moeten we doen en dan wachten we tot [iemand] dat gedaan heeft en dan, niemand neemt initiatief, snap je? Dus wat we nu proberen te doen is dat we, door middel van wat meer structuur in onze hele werkwijze aan te brengen, dat je dat ook- Dat staat bij de plan-do-check, bij de check staat dat. Daar moeten we gewoon actiever in zijn. Dus ik was zelf niet zo heel tevreden over hoe we dat als raad van toezicht deden".

"Ja. Iedereen heeft het druk, joh. En dus, druk druk druk, o vanavond raad van toezicht, moet ik nog wat lezen, o wat een lang stuk, geen tijd voor. Weet je wel, zo. En dat gaat als het een ongoing business is, als het een gestroomlijnde machine is, weet je wel, wat lekker loopt. Dan kan je als raad van toezicht prima zo acteren, maar daar is de school in een te hevig vaarwater voor. Dus we moeten wat, het is te spannend om zo een passieve raad van toezicht te zijn, we moeten een actieve raad van toezicht zijn."

In het beoordelingskader is te lezen dat een heldere taakverdeling en goede communicatie van cruciaal belang zijn. Gedurende de gehele looptijd van het experiment, en met name in de eerste anderhalf jaar, hebben betrokkenen het gevoel gehad dat de taakverdeling onduidelijk was. Dit heeft ook te maken met de complexe structuur zowel binnen als buiten de school. Binnen de school is in de eerste fase van het experiment de taakverdeling en communicatie tussen het team, de school-directeur en de bestuurder niet optimaal geweest. Dat heeft in onze ogen zowel een praktische reden als een organisatorische. De praktische reden: er was vrijwel geen moment in de week waarop iedereen tegelijk op school was. Met name het feit dat de schooldirecteur en de bestuurder in principe nooit samen op school waren, is daarbij als een probleem ervaren. Maar ook de taakverdeling tussen de schoolleider en de bestuurder zorgde voor verwarring. Met de aanstelling van de nieuwe directeur-bestuurder is dit probleem tot opluchting van het team opgelost. Extern heeft de school direct te maken met de Stichting Jan Ligthartschool, die wordt vertegenwoordigd door de directeur-bestuurder. Daarnaast is er een Raad van Toezicht, waarvan de leden op voordracht van diverse geledingen worden benoemd. Dan is er de VZD, die zich als mede-initiatiefnemer sterk betrokken voelt bij de school maar waarvan geen van de leden betrokken is bij het dorp. Daarnaast is er de Westerbroekse Schoolvereniging, die een informele eigenaarsrol zou moeten vervullen en de *linking pin* tussen de school en het dorp moet vormen. Binnen de school zijn er dan ook nog de medezeggenschapsraad, het overleg van het leerlingenteam, en de oudercommissie. Vervolgens zijn er ook nog de dorpsvereniging en de Stichting Dorpshuis die een nauwe relatie hebben met de inwoners van Westerbroek en daarmee voor de school van belang zijn. De dorpsvereniging beheert een vrij actieve facebookgroep en verspreidt het maandelijkse krantje *Aalmansneis*

onder haar leden. Het Aalmanseis wordt met name door de oude inwoners goed gelezen. In het Dorpshuis wordt door de leerlingen van de Jan Ligthartschool gegymd. Het beeld dat hieruit naar voren komt, is er dus een van een flinke hoeveelheid bestuurlijke drukte voor een school met vier (parttime) leerkrachten en rond de 35 leerlingen. Daarbij is de rolverdeling tussen elk van deze geledingen niet altijd volledig helder, maar heeft iedereen wel opvattingen over de koers van de school en de verantwoordelijkheden van de verschillende geledingen. Een concreet voorbeeld hiervan betrof de Sint-Maarten viering van 2019. Sint-Maarten is voor de Westerbroekse kinderen een belangrijke feestdag, en een aantal partijen leek het wenselijk als de school onderdeel vormde van de lampionnenoptocht. Maar wie zorgt er dan voor snoep en wie is er op school aanwezig? De directeur, het team, de ouders, de Westerbroekse Schoolvereniging? En dit betreft dan een concreet voorbeeld, maar de ervaring in het experiment was dat dit op veel verschillende terreinen onduidelijkheid gaf. Zoals een van de betrokkenen het aangeeft:

"Normaal had je natuurlijk een schoolbestuur erachter staan en dan was er een probleem en dan gooide je die als school over de schutting richting de gemeente. En daar zit een heel georganiseerd geheel achter die precies weet van, die moet daarheen, dat moet daarheen, dat moet bij die op het bureau komen. En hier gooi je het over de schutting, maar we staan zelf aan de andere kant van de schutting, dus dan is het van o, ja, wie gaan we nu hiervoor benaderen? En wat mij gewoon opvalt is dat nu iemand persoon A benadert voor een probleem, dan gaat het hun niet snel genoeg, dan vragen ze persoon A nog een keer, dan gebeurt er misschien nog niet snel genoeg iets. En dan zonder medeweten van persoon A wordt B en C ook al ingeschakeld en dan- Op een gegeven moment worden dingen, of er wordt helemaal onduidelijk, of de dingen worden driedubbel gedaan, wat allemaal onnodig geld kost. Ik denk van ja, daar missen wij nog een stukje structuur, daar kom je nu achter dat je toch een stukje structuur mist"

Het is niet verwonderlijk dat in deze complexe structuur de communicatie niet altijd optimaal verloopt. Gedurende de hele eerste fase van het experiment, maar vooral in de eerste anderhalf jaar, ervaren betrokkenen problemen met de communicatie tussen de verschillende geledingen van de school. Het is daarbij niet altijd duidelijk welke kanaal het meest geschikt is en wiens verantwoordelijkheid de communicatie nu precies is. Dat betreft zowel de communicatie tussen de geledingen binnen de school als de communicatie met ouders en dorpsbewoners.

Concluderend kunnen wij ten aanzien van het functioneren van de schoolleiding en het bestuur stellen dat de ambities en verwachtingen van het experiment de capaciteit van de organisatie te boven lijken te gaan. Zeker in de eerste anderhalf jaar is daarbij de verdeling van taken over een schooldirecteur en een bestuurder met

beiden een kleine aanstelling geen optimale oplossing gebleken. Maar ook in de huidige situatie, waarin alle betrokkenen aangeven dat de interne organisatie veel beter functioneert, blijft een aantal problemen de kop opsteken. Het meest dominante probleem daarbij is de grote hoeveelheid taken die het bestuur van de school met zich mee brengt.

4.3 Steun en legitimiteit: de relatie met de lokale samenleving

In het algemeen wordt gesteld dat in een klein dorp de school vaak wordt gezien als een grote verbindende factor in een lokale gemeenschap (Dijkstra, 2012; Nash et al., 1976). Meer in het bijzonder kan daarbij een onderscheid worden gemaakt tussen de rol die de school speelt voor de leerlingen, voor de ouders en voor het dorp als geheel.

4.3.1 Leerlingenaantallen

Zoals in het beoordelingskader is te lezen is de meest voor de hand liggende indicator voor de steun en legitimiteit van een school in een klein dorp het aandeel leerlingen in de basisschoolleeftijd dat naar de school gaat. In het gebouw van de Jan Ligthartschool is ook een kinderopvang gehuisvest. Het aantal kinderen bij de kinderopvang groeit hard en er zijn zelfs kinderen van buiten het dorp aanwezig. De respondenten hopen dan ook dat een aantal kinderen doorstromen naar de Jan Ligthartschool. De Raad van Toezicht en MR willen ook meer gaan inzetten op de profilering en marketing om nieuwe leerlingen naar binnenhalen. Ook wil de school de samenwerking met de kinderopvang verbeteren. Zoals in de onderstaande quote is te lezen geven zij aan dat het in het begin van het experiment minder focus is op de werving, omdat eerst de school draaiende moest worden gehouden.

"Ik denk dat we nog wel wat actiever kunnen zijn in de werving. En het presenteren van de school. Wat je ziet is dat het afgelopen jaar, hou je het hoofd boven water, want je bent een nieuwe school, dus er moet van alles geregeld worden. En in het tweede jaar zou je wat meer in de consolidatie, meer in de visievorming en dat soort dingen moeten gaan werken en één van de dingen waar we echt aandacht aan moeten schenken is onze PR. En de leerlingen naar binnenhalen."

In het beoordelingskader stellen wij dat de instroom van leerlingen nauw samenhangt met het keuzeproces van de ouders. In de interviews komen twee zaken naar voren die het keuzeproces van de ouders negatief beïnvloeden. Ten eerste heerst er toch onzekerheid onder de ouders of de school open mag blijven na

het experiment. Door deze onzekerheid durven ouders het niet aan om de kinderen bij de Jan Ligthartschool aan te melden wat in de onderstaande quote is te lezen:

Maar je ziet ook dat ouders het heel spannend vinden, want wat gebeurt er dan na die tijd en wat kun je me garanderen? En we kunnen niks garanderen. En dat is gewoon eng. Dat snap ik ook wel vanuit het oogpunt vanuit ouders.

Ten tweede heeft de Jan Ligthartschool volgens de respondenten een reputatie onder de ouders dat hier vooral kinderen op zitten die niet in het reguliere onderwijs mee kunnen komen en extra aandacht nodig hebben. Deels kan dit voortkomen uit het feit dat de school leerlingen met leerproblematiek langer vasthoudt dan grotere scholen in de regio (OBS Jan Ligthart, 2018a). Het feit dat de Inspectie van het Onderwijs de school al eerder als 'zwak' bestempelde draagt daaraan bij. Daarnaast verwijzen verschillende respondenten naar het beeld dat een kleine schoolkinderen aantrekt die moeite hebben om mee te komen op een grotere school. Hoewel dat beeld niet terug te zien is in het huidige leerlingenbestand, is het een hardnekkig beeld, zo geven verschillende respondenten aan. Dit leidt ertoe dat de Jan Ligthartschool voor ouders uit Westerbroek niet een standaardkeuze is. Daar komt bij dat de inwoners van het dorp in de loop der tijd toch al erg georiënteerd zijn op de regio. Zoals een van de oudere inwoners zegt:

"De winkels zijn allemaal al wel, we hebben hier ook heel veel winkels gehad. Die zijn allemaal in de loop van de tijd allemaal al weg. Dat hebben we zelf gedaan hoor. We kregen allemaal een auto, en in Hoogezand en Haren en Groningen was allemaal veel leuker. Dus we hebben het zelf gedaan".

Vanuit een dergelijke optiek is het voor ouders ook een kleine moeite om hun kind naar een kwalitatief goed aangeschreven school te brengen die iets verder weg ligt. Met name het nabijgelegen Harkstede (5 km en 7 minuten met de auto) wordt door verschillende respondenten als alternatief genoemd.

Tot slot is er de vraag hoe groot de potentiële groep leerlingen voor de school is. In het experimentplan is als beoogd effect opgenomen dat 80% van de kinderen uit Westerbroek die de leeftijd van 4 jaar bereiken, voor de Jan Ligthartschool zouden moeten kiezen. Omdat het CBS alleen rapporteert over grovere leeftijdscategorieën, kunnen wij niet vaststellen hoe groot deze groep exact is. Maar de onderstaande tabel geeft de leeftijdsopbouw van de inwoners van het dorp Westerbroek in de categorieën van het CBS weer.

Als wij ervan uitgaan dat de leeftijden binnen de categorieën normaal verdeeld zijn, betekent dit dat de potentiële doelgroep van de Jan Ligthartschool ongeveer de helft van de leeftijdscategorie van 0 tot 15 jaar zou beslaan. Inzicht in de gemeentelijke data zou een meer precies beeld kunnen opleveren, maar het lijkt erop dat er

rond de 60 kinderen in de basisschoolleeftijd in Westerbroek zijn. Dit betekent dat zelfs in het meest gunstige scenario waarin alle kinderen die 4 jaar worden voor de Jan Ligthartschool kiezen, de school rond de gemeentelijke opheffingsnorm van 54 zal blijven schommelen.

| Leeftijden inwoners Westerbroek | 2019 | 2018 | 2017 | 2016 | 2015 | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2009 |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 0-15 jaar | 125 | 115 | 115 | 115 | 125 | 130 | 141 | 142 | 145 | 152 | 157 |
| 15-25 jaar | 90 | 85 | 80 | 70 | 70 | 73 | 75 | 67 | 77 | 76 | 78 |
| 25-45 jaar | 225 | 225 | 200 | 195 | 185 | 179 | 183 | 184 | 187 | 203 | 218 |
| 45-65 jaar | 345 | 330 | 310 | 320 | 320 | 318 | 324 | 326 | 323 | 313 | 313 |
| 65 jaar of ouder | 150 | 140 | 145 | 135 | 125 | 114 | 116 | 117 | 111 | 110 | 104 |

Tabel 7: Leeftijdsopbouw van inwoners in Westerbroek.

4.3.2 Betrokkenheid ouders

Opvallend aan de Jan Ligthartschool is de relatief grote ouderbetrokkenheid. Dat komt in vrijwel alle interviews naar voren, en ook tijdens onze bezoeken aan de school viel op dat het een geregeld in- en uitlopen is van ouders die diverse activiteiten op de school komen doen. Ook de nieuwe directeur, die daarvoor op een andere school heeft gewerkt, bevestigt dit. Dit wordt ook benadrukt in de schoolgids van 2018-2019 (OBS Jan Ligthart, 2018b): "De opvoeding van kinderen in de basisschoolleeftijd is een gezamenlijke taak van ouders en leerkrachten. Daarom is het fijn dat u meehelpt en meedenkt in ons onderwijs (p.20)". De ouderbetrokkenheid overstijgt duidelijk het niveau van de 'luizenmoeders en voorleesvaders'. De ouders die wij hebben gesproken geven ook aan zichzelf gewaardeerd te voelen, en waarderen ook de inzet van het team en de directie voor de school. Een van de geïnterviewden zegt:

"Ik denk wel dat het meer betrokken is dan op andere scholen. Er zijn eigenlijk altijd ouders aanwezig en overal, en je hoeft maar, je hebt maar iets en ze komen om te helpen en staan in de klas om te helpen of weet je helpen met lezen, dat soort dingen. Ze zijn echt ja altijd, er moet even iets gebeuren en ze staan er zeg maar... dat is heel fijn".

Wel geven verschillende betrokkenen aan dat de ouderbetrokkenheid zich niet over alle ouders uitstrekt. Een aantal respondenten geeft aan dat het vooral een klein groepje actieve ouders is dat de ouderbetrokkenheid vormgeeft. Met name de ouders die betrokken zijn geweest bij het openhouden van de school voelen zich verantwoordelijk. Twee citaten illustreren dit.

"En dat is denk ik gewoon ook wel een beetje onderdeel van het experiment, dat ze zich daar wel heel erg betrokken bij voelen. En zeker de ouders die er toen ook al waren. Je merkt wel dat ouders die nieuwer zijn het een

beetje een gewone school vinden, of zo. Dat die er al wat anders in staan dan de anderen”.

“Dat is iets waar wij al best wel lang tegenaan lopen. Wat je ook bij ouderen-avonden merkt, het zijn- Steeds hetzelfde groepje. Bij de schoolbibliotheek merkten we dat ook, het was steeds hetzelfde groepje. Ik weet niet hoor, hoe je dat hier verder omhoog krijgt”.

In aanvulling op deze kanttekeningen is er ook een beperkt aantal geïnterviewden die het gevoel heeft dat de ouderbetrokkenheid nog wel intensiever kan. Maar onze conclusie ten aanzien van dit punt is dat de ouderbetrokkenheid in het experiment duidelijk groter is dan op de meeste andere scholen.

4.3.3 Relatie met de dorpsgemeenschap

Elke respondent onderstreept het belang van de school voor het dorp. Zoals te lezen in de onderstaande quote geven bewoners aan dat de school een positief effect heeft op de leefbaarheid van het dorp.

“Ik denk dat de school enorm toegevoegde waarde heeft voor de leefbaarheid van het dorp. En dat vind ik nogal essentieel, want op deze manier ontmoeten mensen elkaar, op deze manier houden we verenigingen in stand. We smeden verbintenissen tussen mensen voor langere termijn, dus ik denk dat dat- Nou dit is zeg maar de levensader van zo’n dorp. Op het moment dat je de school hier weghaalt, dan denk ik dat de verenigingen moeilijker gaan, dus dat gaat helemaal zo, wegebben. Dus voor mij is het heel essentieel.”

De Westerbroekse Schoolvereniging vormt de verbinding tussen de school en het dorp. De directeur kan via het WSV een vraag uitzetten waar de school vrijwilligers voor nodig heeft. In de eerste periode is de betrokkenheid van ouders en dorpsbewoners niet erg hoog, omdat de school zich in het begin van de periode vooral focust op de primaire taken. Af en toe worden vrijwilligers ingezet voor ateliers waar paragraaf ... verder op ingaat. Langzamerhand wordt de betrokkenheid met de lokale samenleving vergroot (OBS Jan Ligthart, 2017). Met behulp van ouders is er een schoolbibliotheek opgezet (OBS Jan Ligthart, 2018b). Daarnaast verzorgen ouders het overblijven (OBS Jan Ligthart, 2018b). Verder wordt het schoolplein door vrijwilligers onderhouden (OBS Jan Ligthart, 2017). De respondenten geven echter aan dat het lastig is om structurele hulp te krijgen van vrijwilligers. De organisatie van de vrijwilligers vindt dan ook vaak op een informele basis plaats. Het dorp is afwachtend en wil graag van de directie een duidelijke vraag wat de school van de bewoners willen.

Zoals een van de – meer actieve – dorpsbewoners het zelf ook aangeeft:

“Maar het moet dan wel echt vanuit de school komen. En de klacht van de vorige directrice was ook een beetje, het moet altijd vanuit de school komen. Nou, misschien moet de conclusie ook zijn, ja, dat is zo”.

In het beoordelingskader hebben wij ook aandacht besteed aan de economische effecten van het openhouden van de school. Het economische vitaliteitsaspect is één keer kort benoemd tijdens de interviews, maar komt eigenlijk niet naar voren. De bewoners benadrukken veel meer dat de school invloed heeft op de leefbaarheid van het dorp (minder kans op vergrijzing, meer verbinding tussen generaties, meer activiteiten, meer sociale cohesie etc.). Het lijkt dus dat de bewoners het economische vitaliteitselement minder belangrijk achten. Ook het argument dat een school een positieve invloed heeft op de waarde van de huizen in het dorp is in de interviews slechts één keer aan de orde geweest. Wij hebben in het kader van dit onderzoek de ontwikkeling van de WOZ-waarde in het dorp geanalyseerd, maar kunnen hieruit geen duidelijke conclusies trekken. De WOZ-waarde is in de laatste jaren aanzienlijk gestegen, maar dat geldt ook voor de rest van Nederland. Daarnaast is er met het openhouden van de school een continuering van de trend, academisch gezien zou het interessanter zijn om na te gaan wat een eventuele sluiting van de school met de waarde van de woningen zou doen.

Onze conclusie ten aanzien van de relatie tussen de school en de dorpsgemeenschap is dat er inderdaad sprake is van een vrij hechte relatie tussen de school en het dorp. Dit vertaalt zich echter maar beperkt in het onderwijs en uit zich ook maar beperkt in concrete initiatieven vanuit het dorp. Het abstracte idee dat de school blijft voortbestaan en activiteiten voor de dorpsbewoners organiseert spreekt de dorpsbewoners aan, maar slechts een klein deel van de dorpsbewoners voelt ook echt dat de school ‘eigenaar’ is van het dorp en onderneemt activiteiten om die rol ook inhoud te geven.

5. Conclusies

In dit hoofdstuk beschrijven wij onze conclusies over de voortgang van het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' gedurende de eerste 2 ½ jaar van de experimentperiode. Wij doen dat door allereerst de onderzoeksvragen te beantwoorden zoals die in hoofdstuk 1 zijn geformuleerd (paragraaf 5.1). Vervolgens beschrijven wij hoe waarschijnlijk het op grond van onze bevindingen is dat na afloop van de experimentperiode de beoogde effecten zijn gehaald. Tot slot trekken wij enkele lessen uit dit experiment, zowel voor de situatie van de Jan Ligthartschool als voor andere kleine scholen die het model van de Jan Ligthartschool eventueel zouden willen volgen.

5.1 Antwoorden op de onderzoeksvragen

De eerste deelvraag van deze tussenevaluatie luidt: *wat zijn de effecten van het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' op de leerlingen van de school?*

Dit onderzoek laat zien dat de effecten van het experiment beperkt zijn geweest. De leerlingen zijn op een aantal momenten gedurende de afgelopen 2 ½ jaar in nauw contact geweest met leden van de dorpsgemeenschap, zoals tijdens de ouderenlunches en tijdens de ateliers. Er is in de eerste helft van de experimentperiode echter nog geen volledig uitgewerkte onderwijsvisie geïmplementeerd waarmee de relatie tussen school en dorp op meer systematische wijze vorm heeft gekregen. Daarmee zijn de doelstellingen ten aanzien van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen in dit experiment dus ook nog niet behaald. Wel zien we duidelijk een aantal elementen van 'de kleine school' terug bij de leerlingen: het ontstaan van verticale vriendschappen op het schoolplein en het gebruik maken van de niveauverschillen in de klas, hoewel deze niveauverschillen soms ook nadelig kunnen zijn voor de betere leerlingen. Gedurende het experiment leren de leerkrachten steeds beter omgaan met de niveauverschillen binnen de kleine combinatieklassen.

De tweede deelvraag van dit onderzoek luidt: *wat zijn de effecten van het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' op de leerkrachten van de school, bestuur/toezichthouders en op de ondersteunende processen in de school?*

Ten aanzien van dit punt concluderen wij dat de uitdagingen en ambities van het experiment de organisatiecapaciteit van de school te boven zijn gegaan. De doorstart van de school, de aanstelling van een nieuw lerarenteam, de gefragmenteerde interne en externe organisatiestructuur en de grote hoeveelheid bestuurlijke en administratieve taken hebben de organisatie ernstig onder druk gezet. In plaats van met het vorm geven van het experiment was de organisatie vooral gericht op 'het

hoofd boven water houden. Dit betrof eerst en vooral het primaire proces van het onderwijs aan de leerlingen in een tijd van lerarentekort, maar daarnaast ook alle vereisten die samenhangen met het beheren en besturen van een school; van een haperende internetverbinding tot een lekkende Cv-ketel en van een schoolplan tot AVG-beleid. Daarbij heeft de school keuzes gemaakt die de situatie eerder hebben verslechterd dan verbeterd, zoals het opknippen van de directiefunctie in een bestuurder en een schooldirecteur met beide een beperkte aanstelling. Maar het is wat ons betreft sterk de vraag of er keuzes mogelijk waren die de interne organisatie wel in staat hadden gesteld om de doelen van het experiment te verwezenlijken.

De laatste deelvraag van dit onderzoek luidt: *wat zijn de gevolgen van het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' voor de lokale gemeenschap?*

In de eerste helft van het experiment zijn de gevolgen voor de dorpsgemeenschap beperkt geweest. Er zijn incidentele succes te zien zoals de opening van de kinderopvang, de kinderbibliotheek, de ouderenlunches en de Kerstviering. Maar het experiment is er nog niet in geslaagd om een duidelijk verschil te maken wat de leefbaarheid van het dorp of het welzijn van de inwoners betreft. De ontmoetingsfunctie is maar beperkt van de grond gekomen, ook omdat in deze periode het vernieuwde dorpshuis gereed is gekomen. Ook de aantrekkingskracht op nieuwe leerlingen is beperkt, mede door de onzekerheid over het voortbestaan van de school na de experimentperiode.

Met behulp van de antwoorden op deze deelvragen zijn we in staat om de centrale vraag te beantwoorden: *Wat zijn de effecten van het experiment 'De school in het dorp Westerbroek'?*

De conclusie van deze tussenevaluatie luidt dat de effecten van het experiment in de eerste 2 ½ jaar van het experiment beperkt zijn geweest. Een combinatie van aanzienlijke opstartproblemen, hoge ambities en een grote hoeveelheid aan bestuurlijke en administratieve taken hebben ertoe geleid dat een groot deel van de experimentperiode is besteed aan het draaiend krijgen en houden van het onderwijsproces. Het uitwerken van de onderwijsvisie en het versterken van de relatie met het dorp hebben hierdoor slechts incidenteel aandacht gekregen. Dit heeft weliswaar geleid tot enkele concreet waarneembare initiatieven, maar tot een significante en structurele impact op de leerlingen, de interne organisatie of het dorp heeft dit nog niet geleid.

5.2 Conclusies over de beoogde effecten

Zoals beschreven in hoofdstuk 1 heeft het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' twee doelstellingen. Deze zijn in de experimentaanvraag als volgt geformuleerd:

- 1) Vernieuwend kwalitatief hoogstaand onderwijs realiseren door participatie van de dorpsgemeenschap in de school. Ouders, dorpsbewoners, verenigingen, organisaties en ondernemers worden actief betrokken bij de school. Dit gebeurt in het onderwijskundig proces, en in de ondersteunende schoolprocessen (o.a. op facilitair gebied, door sponsoring en door bestuurlijke betrokkenheid). Dit concept leidt tot een vitale school.
- 2) Het tweede doel van dit experiment is dat de betrokkenheid bij en verantwoordelijkheid voor de school een positief effect heeft op de sociale, economische en culturele kwaliteit van de dorpsgemeenschap Westerbroek (vitaal dorp).

Op grond hiervan zijn in het experimentplan een aantal beoogde effecten geformuleerd. Deze hebben wij opgenomen in het beoordelingskader in hoofdstuk 2. Toch willen wij in het kader van deze tussenevaluatie ook expliciet stil staan bij de voortgang van deze effecten. Daarom geven wij in de onderstaande tabel aan hoe wij de voortgang op deze effecten beoordelen en hoe waarschijnlijk het is dat deze effecten aan het eind van de looptijd bereikt zullen worden.

Tabel 8 weerspiegelt de algemene conclusie uit deze tussenevaluatie zoals die in de vorige paragraaf is geformuleerd. In de eerste fase van het experiment heeft vooral het draaiend krijgen en houden van de school veel aandacht en energie gevraagd. De invulling van de onderwijskundige visie en de activiteiten die gericht zijn op het versterken van de band tussen de school en het dorp hebben daardoor minder aandacht gekregen. Dit leidt ertoe dat een aantal van de beoogde effecten (nog) niet zijn gerealiseerd. Van een aantal andere beoogde effecten is het onwaarschijnlijk dat ze gehaald zullen worden, waarbij de kwantitatieve doelstellingen ten aanzien van het leerlingenaantal het meest kritisch zijn voor het vervolg van het experiment en de continuïteit van de school na het experiment. Naarmate de einddatum van het experiment dichterbij komt, is het steeds minder waarschijnlijk dat ouders voor de school zullen kiezen.

| Beoogd effect | Voortgang | Haalbaarheid |
|---|--|------------------|
| <i>Effecten op leerlingen</i> | | |
| Leerlingen hebben ervaren dat dorpsbewoners een waardevolle inbreng hebben gehad op het onderwijsproces en kunnen ook aangeven wat zij van dorpsbewoners hebben geleerd. | Eerste stappen gezet met structurele opzet van ateliers | Mogelijk |
| Leerlingen hebben geleerd dat ze onderdeel zijn van een dorpsgemeenschap, dat het waardevol is om je voor een ander in te zetten, om interesses te delen en hebben daarvoor een 'bredere scope' voor de wereld om hen heen. | Enkele incidentele projecten uitgevoerd, maar nog geen systematische voortgang geboekt | Mogelijk |
| Leerlingen verlaten na 8 jaar de school vol zelfvertrouwen, zelfbewust van hun persoonlijke en sociale kwaliteiten, met vele vaardigheden en kennis (waarbij meer is geleerd dan in de eindtermen staat). Zij hebben geleerd wat ze waar zijn en hoe je gedragen wordt door en bijdraagt aan de samenleving. De leerlingen stappen naar ieders vermogen, goed toegerust, leergierig, ontwikkelingsgericht, nieuwsgierig, onderzoekend en open de wereld in. | Nog niet ingebed in onderwijsvisie en curriculum | Onzeker |
| De inbreng van het dorp in het onderwijs heeft bijgedragen aan de persoonlijke, sociale, motorische, creatieve en cognitieve ontwikkeling van de kinderen. | Nog niet voldoende initiatieven ondernomen om systematische voortgang te kunnen zien | Onzeker |
| Zowel op pedagogisch als op didactisch vlak is de individuele ontwikkeling en individuele leerlijn van de leerling ondersteund en geïnspireerd door dorpsbewoners (ouders, ondernemers, verenigingen, organisaties, etc.). | Nog niet voldoende initiatieven ondernomen om systematische voortgang te kunnen zien | Onzeker |
| <i>Effecten op docenten</i> | | |
| Leerkrachten hebben nieuwe en innovatieve lesmethoden ontwikkeld door de betrokkenheid en inzet van dorpsbewoners bij het onderwijsproces. | Nieuwe en innovatieve lesmethoden zijn nog niet uitontwikkeld, de inbreng van de dorpsgemeenschap hierbij is beperkt | Onzeker |
| Leerkrachten geven onderwijs op een hoog niveau, mede door de inspiratie die zij opdoen in de contacten met dorpsbewoners en de projectvormen die met dorpsbewoners zijn ontwikkeld en uitgevoerd. | Projecten zijn nog in ontwikkeling, in dit stadium van het experiment is het meer gaandeweg leren wat werkt Verbetertraject voor onderwijskwaliteit ingezet | Onzeker |
| <i>Effecten op bestuur/toezicht</i> | | |
| De directeur-bestuurder ervaart de raad van toezicht als een betrokken, constructieve raad die open staat voor dialoog en voelt zich gesteund door de toezichthouder bij de realisering van de doelen van de school. | Raad van toezicht wordt ervaren als open en betrokken, maar als onvoldoende toegerust om te ondersteunen bij het realiseren van de doelen van de school | Onzeker |
| De directeur-bestuurder ervaart een positieve dynamiek in de school door de brede steun van de dorpsgemeenschap (het dorp draagt de school). | De steun vanuit het dorp is smaller dan gewenst en komt vooral van een aantal ouders | Onwaarschijnlijk |
| De diversiteit in de samenstelling van de raad van toezicht (voordrachten uit VZD, dorpschoolvereniging, MR) is een meerwaarde voor de bestuurlijke kwaliteit van de school. | De samenstelling weerspiegelt vooral de relatie met de dorpsgemeenschap, terwijl in het beginstadium meer ingezet moest | Onzeker |

| | | |
|---|--|------------------|
| | worden op het draaiend krijgen van de school | |
| <i>Effect op ouders</i> | | |
| Ouders zijn tevreden over de vitaliteit van de school (hoge kwaliteit, waarderen inzet dorp voor de school) | Ouders waarderen vooral de inzet van het team om zo goed mogelijk onderwijs in de kleien combinatieklassen te geven | Mogelijk |
| Ouders ervaren een hoge mate van ouderbetrokkenheid en voelen zich gelijkwaardige partner in de samenwerking met school. | Er is een duidelijke inbreng en partnerschap van ouders | Waarschijnlijk |
| <i>Ondersteunende processen</i> | | |
| Het aantal kinderen dat de school bezoekt, stijgt jaarlijks. Het aantal kinderen afkomstig uit het dorp Westerbroek stijgt jaarlijks. | Er is een lichte stijging | Mogelijk |
| Elk jaar bezoekt meer dan 80 procent van de kinderen uit het dorp die 4 jaar worden de school. | Mede door de onzekerheid over de toekomst kiezen lang niet alle ouders uit het dorp voor de school | Onwaarschijnlijk |
| De school bespaart substantieel op de materiële kosten van de school door de inzet van de dorpsgemeenschap. | Er wordt wel incidenteel onderhoud gedaan maar geen grote zaken | Onwaarschijnlijk |
| Niet voor onderwijs in gebruik zijnde ruimtes in de school worden benut voor buitenschoolse activiteiten voor en door het dorp (bv dorpsbibliotheek). | Buitenschoolse opvang is gerealiseerd, evenals bibliotheek voor kinderen. Activiteiten zijn vooral gerelateerd aan school | Mogelijk |
| De school is – ook buiten de schooluren om – een ontmoetingsplek waar het dorp elkaar ontmoet en dorpsactiviteiten plaatsvinden. | Beperkt, ook omdat het gerenoveerde dorpshuis daarvoor beter is toegerust | Onwaarschijnlijk |
| Het aantal dorpsbewoners dat actief is voor de school neemt jaarlijks toe, en meer dan 50% van de dorpsbewoners is jaarlijks betrokken bij ten minste 1 activiteit voor de school. | Gegevens worden niet bijgehouden door de school, maar actieve inzet vindt vooral plaats door ouders Activiteiten worden vooral door ouders en familie bezocht | Onwaarschijnlijk |
| De Westerbroekse schoolvereniging heeft zich bewezen als een actieve vereniging die de school ondersteund en van meerwaarde is in de samenwerking tussen dorp en school. | Rolverdeling tussen ouders, WSV en Raad van Toezicht is nog onduidelijk, hoewel de WSV de rol steeds beter weet te vinden | Mogelijk |
| <i>Beoogde effecten ten aanzien van het dorp</i> | | |
| Bewoners geven aan dat de school een positief effect heeft gehad op de leefbaarheid van het dorp (meer verbinding tussen generaties, meer activiteiten, meer sociale cohesie, minder eenzaamheid etc.). | Er zijn enkele initiatieven (vooral de ouderenlunches) maar te weinig om een positief effect op de leefbaarheid te zien Er worden ook buiten de school om al activiteiten georganiseerd | Onzeker |
| De aanwezigheid van de school heeft mede geleid tot de vestiging van nieuwe gezinnen met schoolgaande kinderen | Geen effect waarneembaar | Onwaarschijnlijk |
| De aanwezigheid van de school heeft een positief resultaat gehad op de woningprijzen in Westerbroek | Geen effect waarneembaar | Onwaarschijnlijk |

Tabel 8: De beoogde effecten.

5.3 Lessen uit het experiment

Uit deze tussenevaluatie wordt duidelijk dat de doelstellingen en de beoogde effecten van het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' nog niet zijn behaald en dat het onzeker is of ze behaald zullen worden na afloop van de experimentperiode. Experimenten zijn bedoeld om van te leren. Op grond van deze tussenevaluatie zijn in onze ogen vier lessen te trekken die zowel voor het bestuur van de Jan Ligthartschool als voor het Ministerie van OCW en eventueel andere scholen die het model van de Jan Ligthartschool willen volgen, van belang zijn. Wij vatten deze lessen als volgt samen.

1. Haastige spoed...
2. Het doel van het experiment
3. De (on)houdbaarheid van een klein schoolbestuur
4. Draagvlak in het dorp

5.3.1 Haastige spoed....

De eerste les is vooral van belang voor het begrijpen van de situatie in Westerbroek. De dreigende sluiting van de school heeft veel energie los gemaakt onder een aantal dorpsbewoners en onder de initiatiefnemers van de Verenigde Zelfstandige Dorpsscholen. Maar pas in een laat stadium kwam er een definitief 'groen licht' voor het experiment. Eind juni 2017 is er door de staatssecretaris een positieve beslissing genomen op de experimentaanvraag, terwijl de school op 3 september 2017 van start is gegaan. Dat betekent dat in de zomerperiode de organisatie moest worden ingericht, een bestuurder moest worden aangesteld, een team moet worden geworven en meer van dit soort praktische zaken. Dit had als gevolg dat er onvoldoende tijd is geweest om het didactisch model verder uit te werken in concrete lesactiviteiten voor de start van het schooljaar. Daarnaast waren de organisatie-structuur, de communicatiekanalen en de ondersteuning nog niet (volledig) ontwikkeld voor de start van het schooljaar. Uit het experiment blijkt dat het heel lastig is om al deze onderdelen uit te werken terwijl de school draait. Er wordt een leerkracht ziek, Sinterklaas komt eraan, internet in de school werkt niet goed, en daardoor verdwijnen de cruciale structurele zaken gaandeweg het schooljaar naar de achtergrond. Dat geldt zeker in een kleine school waar het team klein is en de bestuurlijke capaciteit in omvang beperkt. Wij schatten in dat het in de Jan Ligthartschool zo'n anderhalf jaar heeft geduurd voordat alle processen voldoende uitgelijnd waren.

5.3.2 Het doel van het experiment

Hoewel het experiment zich formeel richt op de ontwikkeling van innovatief en kwalitatief hoogwaardig onderwijs gericht op de relatie tussen school en dorp is de dreigende sluiting van de school de directe aanleiding geweest. De experimentsta-

tus heeft niets veranderd aan het feit dat de school onder de gemeentelijke opheffingsnorm zit, het enige gevolg is dat de opheffingsnorm tijdelijk buiten werking is gesteld voor de duur van het experiment. Maar voor alle betrokkenen – en niet in het minst voor de huidige en potentiële ouders en leerlingen – was de onzekerheid over de toekomst niet weggenomen, hooguit uitgesteld. Deze onzekerheid heeft ertoe geleid dat potentiële nieuwe leerlingen toch de keuze maken voor een basisschool waar zij met zekerheid de gehele schoolperiode kunnen blijven, met het zichzelf versterkende effect dat de school dus onder de opheffingsnorm blijft. Het is onze indruk dat de koppeling van de twee doelen: het voortbestaan van de school en het aanbieden van een vernieuwend onderwijsconcept, elkaar in de weg zitten in dit experiment. Voor toekomstige experimenten in deze richting zou het in onze ogen meer passend zijn om een school te kiezen die niet in haar voortbestaan wordt bedreigd, bijvoorbeeld als een bestuur bereid is de school open te houden met een beroep op de gemiddelde schoolomvang.

5.3.3 De (on)houdbaarheid van een klein schoolbestuur

Volgens ons is de belangrijkste les uit dit experiment dat het voor een klein schoolbestuur vrijwel onmogelijk is om alle bestuurlijke, onderwijskundige en administratieve taken goed uit te voeren. Op grond van dit onderzoek hebben wij de indruk dat op een kleine locatie onder bepaalde voorwaarden hoogwaardig kwalitatief onderwijs kan worden verzorgd. Maar het dreigt onwerkbaar te worden als daar de bestuurlijke en administratieve taken van een schoolbestuur bijkomen. Het financiële model is niet ingericht op een vrijwel voltijdse schooldirecteur/bestuurder zonder onderwijstaken, terwijl de complexiteit van het onderwijssysteem daar wel om vraagt. Er is volgens ons schaalvoordeel te behalen door meerdere kleine scholen onder één schoolbestuur te brengen of een kleine school aan te laten sluiten bij een groter bestuur voor de bestuurlijke en administratieve taken. Via vormen van bestuurlijke samenwerking, zoals het VZD-model of andere vormen van bestuurlijke samenwerking, kan voldoende expertise, ervaring en capaciteit worden georganiseerd om de bestuurlijke en administratieve processen efficiënt en hoogwaardig te laten verlopen. De ervaringen met dit experiment leren dat een zelfstandig bestuur van een kleine school kwetsbaar is.

5.3.4 Draagvlak in het dorp

Het was in het kader van de beperkte opzet van deze tussenevaluatie niet mogelijk om een breed onderzoek te doen naar het draagvlak voor het behoud van de school onder bewoners van Westerbroek. Toch kregen wij uit de door ons gehouden interviews de indruk dat het belang dat de dorpsbewoners hechtten aan het voortbestaan van de school mogelijk minder groot was dan vooraf werd verondersteld. Daarmee zeggen wij niet dat er inwoners waren die vonden dat de school

beter kon sluiten, maar de energie die loskwam in de strijd voor het voortbestaan van de school werd in onze ogen vooral gevoed door een relatief beperkt aantal 'koplopers' (vergelijk Ubels, 2020) vanuit het dorp Westerbroek en vanuit de Verenigde Zelfstandige Dorpsscholen. Na het aanvankelijke succes in het open houden van de school kwam het initiatief vooral te rusten op de schouders van een vrij beperkte groep mensen, zowel ouders als niet-ouders.

Hoe aansprekend het idee van een dorpsschool in een klein dorp als Westerbroek ook mag zijn, de realiteit is ook dat inwoners in een dorp als Westerbroek anno 2020 er al lang aan gewend zijn dat zij voor hun werk, boodschappen, cultuur, de bioscoop of een restaurant naar de omliggende plaatsen moeten. Daarbij geldt dat Westerbroek minder geïsoleerd ligt dan een aantal andere kleine dorpen in Nederland, waardoor een deel van de inwoners toch al sterk georiënteerd is op de omliggende plaatsen als Groningen en Haren. In onze ogen heeft een deel van de inwoners van het dorp het gevoel – ook ouders van kinderen die (bijna) naar de basisschool gaan – dat het mooi zou zijn als de school in het dorp open bleef maar als dat niet het geval is, is er ook geen man overboord. Zij delen in elk geval niet de hartstocht van enkele van de initiatiefnemers voor het open houden van de school. Meer in het algemeen leidt dit tot de vraag op of het voortbestaan van een kleine school nu gaat om het nostalgisch verlangen naar het karakter van het dorp van vroeger, of voorziet in de reële behoefte van de inwoners van nu. Een vraag die wij voor de situatie in Westerbroek niet kunnen beantwoorden in de context van dit onderzoek, maar het feit dat deze vraag gesteld kan en moet worden is een belangrijke les uit deze tussenevaluatie

5.3.5 Tot slot

Het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' heeft van veel mensen heel veel energie gevraagd. Van de initiatiefnemers vanuit de VZD en vanuit het dorp, van dorpsbewoners, van schoolleiding, leerkrachten, ouders, leden van de Raad van Toezicht, ambtenaren van het Ministerie van OCW en de gemeente Midden-Groningen en van nog heel veel anderen. Bij het afronden van deze tussenevaluatie is duidelijk geworden dat de vooruitzichten voor het voortbestaan van de Jan Ligthartschool in de huidige vorm onzeker zijn. Desondanks willen wij ook als onderzoekers onze waardering en dank uitspreken voor iedereen die dit experiment mogelijk heeft gemaakt. Want hoe het experiment ook mag aflopen, we kunnen ervan leren en we hebben ervan geleerd. Want ook al zijn de resultaten soms anders dan verwacht, in wetenschappelijke zin is elk experiment waardevol. En dat is het experiment 'De school in het dorp Westerbroek' gedurende de eerste fase zeker geweest.

Overzicht van gebruikte literatuur

- Anzsog (2016). *The Strategic Triangle: How to Approximate a Compelling Measure of Public Value in Government*. Geraadpleegd op 28 februari 2020 via <https://www.anzsog.edu.au/resource-library/news-media/the-strategic-triangle-how-to-approximate-a-compelling-measure-of-public-value-in-government>.
- Archibald, S. (2006). Narrowing in on educational resources that do affect student achievement. *Peabody Journal of Education*, 81(4), 23-42.
- Baat, M. de & Moerkens, M. (2013). *Naar meer wenselijk gedrag in het basisonderwijs. Wat werkt?*. Utrecht: Nationaal Jeugd Instituut.
- Bingler, S., Diamond, B.M., Hill, B., Hoffman, J.L., Howley, C.B., Mitchell, S., Rudolph, D. & Washor, F. (2002). *Dollars & Sense: The Cost Effectiveness of Small Schools*. Ohio: Knowledge Works Foundations.
- Boozer, M., & Rouse, C. (2001). Intraschool Variation in Class Size: Patterns and Implications. *Journal of Urban Economics*, 50(1), 163-189.
- Bovenhoff, M., & Meier, S. (2015). *Meer sociale cohesie door voorzieningen? Een literatuurstudie naar het verband tussen sociale cohesie en maatschappelijke voorzieningen op het platteland*. ('Maatschappelijke voorzieningen in de gemeente Slochteren'; Vol. 3). Groningen: Hanze University of Applied Sciences, Groningen - Research Centre for Built Environment – Noorder-Ruimte.
- Bushnell, M. (1997). Small School Ritual and Parent Involvement. *Urban Review*, 29(4), 283-295.
- Bushnell, M. (2001). This Bed of Roses has Thorns: Cultural Assumptions and Community in an Elementary School. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(2), 139-166.
- Coladarci, T., & Cobb, C.D. (1996). Extracurricular participation, School size, and Achievement and self-esteem among high school students: A national look. *Journal of Research in Rural Education*, 12, 92-103.
- Collins, A., Brown, J.S., Newman, S.E. & Resnick, L.B. (1989). *Knowing, learning, and instruction: Essays of honor of Robert Glaser. Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics*, 453-493.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K. & Elder, G.H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85, 1257-1274.

- Dennen, V.P. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 813-828.
- Deunk, M.I. & Doolaard, S. (2014). *Onderwijs op kleine scholen: een systematische review naar de effecten van kleine scholen op leerlingen, leerkrachten, de school en de lokale omgeving*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. (Oratiereeks). Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Dobbelsteen, S., Levin, J., & Oosterbeek, H. (2002). The causal effect of class size on scholastic achievement: distinguishing the pure class size effect from the effect of changes in class composition. *Oxford bulletin of economics and statistics*, 64(1), 17-38.
- Dodendorf, D.M. (1983). A Unique Rural School Environment. *Psychology in the School*, 20(1), 99-104.
- Ebert, R.W., Schwartz, E.K. & Stone, J.A. (1990). School reform, school size and student achievement. *Economic Review*, 24, 611-631.
- Epstein, J. (1990). School and Family Connections: Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family. *Marriage and Family Review*, 15(1-2), 99-126.
- Faber, J.M., Van der Horst, S. & Visscher, A. (2013). *Handvatten voor effectief onderwijs in kleine scholen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Feldman, A.F. & Matjasko, J.L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence*, 30, 313-332.
- Finn, J.D., Pannazzo, G.M. & Achilles, C.M. (2003). The "why's" of class size: student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Gemeente Midden-Groningen (2019). *Raadsbrief Opheffingsnorm basisonderwijs*.
- Hargreaves, L.M. (2009). Respect and Responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 117-128.
- Holland, A. & Andre, T. (1994). The relationship of self-esteem to selected personal and environmental resources of adolescents. *Adolescence*, 29, 345-360.
- Hooge, E. (2013). *Besturing van autonomie: over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Tilburg: Tilburg University.

- Huitsing, G., & Bosman, M.H. (2011). *Toekomstbestendig plattelandsonderwijs. Verkenning van mogelijkheden en belemmeringen voor samenwerking tussen dorpsscholen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De kwaliteit van het onderwijs in het noorden van Nederland. Basisonderwijs en voortgezet onderwijs in Groningen, Friesland en Drenthe*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012a). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012b). *Krimpbestendige onderwijskwaliteit. Regio-onderzoek in Zuid-Nederland naar de gevolgen van krimp*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs (2019a). *Deelrapport – De staat van het primair onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2019b). *Stichting Jan Ligthartschool*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Karsten, S., Jong, U. de, Ledoux, G., & Sligte, H. (2006). *De positie van ouders en leerlingen in het governancebeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Kooijman, H., Huijbregts, S. & Gerrits, P. (2009). *Kleine basisscholen op weg naar hogere opbrengsten*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.
- Kuipers, B. & Groeneveld, S. (2014). *De Kracht van High Performance Teams*. Amsterdam: Mediawerf Uitgevers.
- Kuziemko, I. (2006). Using shocks to school enrollment to estimate the effect of school size on student achievement. *Economics of Education Review*, 25, 63-75.
- Lee, V. & Burkam, D. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353-393.
- Lee, V. & Loeb, S. (2000). School size effect in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 3-31.
- Leidelmeijer, K., Marlet, G., van Rossum, F., van Woerkens, C. en Schulenberg, R. (2011). *Leefbaarheid in krimpgebieden: een verkenning van de relatie tussen bevolkingskrimp en leefbaarheid*. Amsterdam: RIGO Research en Advies BV.

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effect: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Luyten, H., Hendriks, M. & Scheerens, J. (2014). *School size effects revisited*. Enschede: Universiteit Twente.
- Lyson, T.A. (2002). *What does a school mean to a community? Assessing the social and economic benefits of schools to rural villages in New York*. Ohio: Knowledge Works Foundations.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38, 351-370.
- Ma, X. & McIntyre, L.J. (2005). Exploring differential effects of mathematics courses on mathematics achievement. *Canadian Journal of Education*, 28, 827-852.
- McGarr, O. & Kearney, G. (2009). The Role of the Teaching Principal in Promoting ICT Use in Small Primary Schools in Ireland. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 87-102.
- McNeal, R.B. Jr. (1999). Participating in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 80, 291-309.
- Meynhardt, T. (2009). Public Value Inside: What is Public Value Creation? *International Journal of Public Administration*, 32(3-4), 192-219.
- Moore, M.H. (1995). *Creating Public Value. Strategic Management in Government*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Moore, M.H. (2013). *Recognizing Public Value*, Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Nash, R., Williams, H. & Evans, M. (1976). The One-Teacher School. *British Journal of Educational Studies*, 24(1), 12-32.
- Newman, M., Garrett, z., Elbourne, D., Bradly, S., Noden, P., Taylor, J., et al. (2006). Does secondary school size make a difference? A systematic review. *Educational Research Review*, 1(1), 41-60.
- Nicolai, M. (2019). *Professionalisering Jan Ligthartschool Westerbroek*. Westerbroek: OBS Jan Ligthart.
- OBS Jan Ligthart (2017). *Schooljaarplan – Schooljaarverslag 2017-2018*. Westerbroek: OBS Jan Ligthart.
- OBS Jan Ligthart (2018a). *Schoolondersteuningsprofiel OBS Jan Ligthart 2018-2019*. Westerbroek: OBS Jan Ligthart.
- OBS Jan Ligthart (2018b). *Schoolgids 2018-2019*. Westerbroek: OBS Jan Ligthart.

- OBS Jan Ligthart (2020). *Verslag vergadering 10 februari 2020*.
- Onderwijsraad (2013). *Grenzen aan kleine scholen: Sterk en pluriform onderwijs in tijden van krimp*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: HvA Publicaties.
- Pauwels, S. (2009). *Onderwijsprofessionaliteit en regelgeving. Een onderzoek naar de randvoorwaarden voor de erkenning en ontwikkeling van professionaliteit van leraren*. Antwerpen: University Press Antwerp.
- Polder, K.J., Karsten, S., & Koopman, P. (2005). *Bestuur en autonomie van openbare scholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Raad van Toezicht (2019a). *Verslag vergadering 23 september 2019*.
- Raad van Toezicht (2019b). *Verslag vergadering 16 december 2019*.
- Raad van Toezicht (2020a). *Verslag vergadering 27 februari 2020*.
- Ranson, S., Farrel, C., Peim, N. & Smith, P. (2005). Does governance matter for school improvement? *School effectiveness and school improvement*, 16(3), 305-325.
- Rekers-Mombarg, L.T.M. & Hulshof, N. (2017). The impact of school size reduction on the development of academic skills in rural primary schools. *Pedagogische Studies*, 94(2), 90-109.
- Rowe, J. (1993). When Parents Teach Schools. *World Monitor*, 6, 24-29.
- Rutherford, B. & Billig, S.H. (1995). Eight Lessons of Parent, Family and Community Involvement in the Middle Grades. *Phi Delta Kappan*, 77(1), 64-68.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Silins, H. & Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations – Effects on teacher leadership and student outcomes. *School effectiveness and School improvement*, 15, 443-466.
- Simon, C., L. Vermeij & A. Steenbekkers (2007). *Het beste van twee werelden. Plattelanders over hun leven op het platteland*. Den Haag: SCP.
- Simons, R.J., Van der Linden, J. & Duffy, T. (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Thissen & Droogleever Fortuijn (2012). *Het dorpshuis: van bewoners en voor bewoners. De maatschappelijke participatie van dorpsbewoners en de betekenis van het dorpshuis in de dorpen van Littenseradiel*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

- Tsiakkuros, A. & Pashiardis, P. (2002). The Management of Small Primacy Schools: The Case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), 72-102.
- Ubels, H. (2020). *Novel forms of governance with high levels of civic self-reliance*. [Groningen]: University of Groningen.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-296.
- Van der Wouw, D., de Kraker, P., Van Overbeeke van Sluijs J., Schellekens, H., Rupert, c., Ennik, J. & Van de Velde, J. (2010). *Sluit de basisschool: sluit het dorp? De basisschool als hart van leefbaarheid*. Middelburg: Scoop.
- Vedder, P., Hubbard, F. en Tilborg, L. van. (2002). *Schakels tussen school en thuis. Het bestrijden en voorkomen van een onderwijsachterstand, samenwerken met ouders*. Leiden: Universiteit van Leiden.
- Verenigde Zelfstandige Dorpsscholen (VZD) (2016). *Experimentaanvraag: De school in het dorp Westerbroek ontwikkeld door de Verenigde Zelfstandige Dorpsscholen in samenwerking met de gemeente Hoogezand-Sappemeer*. Hoogezand-Sappemeer: VZD.
- Vries, O. (2015). Frisonica libertas: Frisian freedom as an instance of medieval liberty. *Journal of Medieval History*, 41(2), 229-248.
- Walker, M. (2010). Choice, Cost and Community: The Hidden Complexities of the Rural Primary School Market. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 712-727.
- Weenink, D. (2009). *Samen leven in het dorp. Sociale cohesie: voor wat het waard is*. Wageningen Universiteit en Researchcentrum.
- Wylie, C. (2007). *School governance in New Zealand-How is it working?*. Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.

Erasmus University Rotterdam (EUR)
Erasmus School of Social and Behavioural Sciences (ESSB)

Woudestein campus
Mandeville building T17-42
Burgemeester Oudlaan 50
3062 PA Rotterdam, The Netherlands
T +31 10 408 2534
E fenger@essb.eur.nl

foto: OBS Jan Ligthart

www.essb.eur.nl